التعريب



مجلة نصف سنويّة محكمة تصدر عن المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق



المنظمة العربيّة للتربيَة وَالثقافة وَالعلوم

58

السنة الثلاثون
العدد الثامن والخمسون

شوال 1441هـ - حزيران (يونيه) 2020م

التعريب



التعريب

مجلة نصف سنوية

العدد الثامن والخمسون

حزيران (يونية) 2020

مجالات اهتمام المجلة

إن اهتمامات المجلة مركَّزة في الإسهام في تحقيق أهداف المركز في مجال تعريب التعليم العالي في الوطن العربي وتطويره، ومتابعة الجديد مما ينشر في ميادين المعرفة في العالم، للتعريف به وترجمة الجيد الملائم منه، وكذلك ترجمة روائع الفكر العربي في العلوم والآداب والفنون إلى اللغات الأجنبية العالمية.

وفي هذه الأطر تفتح المجلة صفحاتها للدراسات والبحوث الجادة والأصيلة فكراً وموضوعاً في أحد المجالات التالية:

* تعريب التعليم العالي في الوطن العربي.
* بحوث مترجمة ودراسات في التعريب.
* التعليم العالي في الوطن العربي وتطويره.
* من أعلام الحضارة العربية والإسلامية.
* عروض للجديد من الكتب والرسائل الجامعية.
* الإعلام بالأنشطة العربية والدولية في مجال أهداف المركز.

إن مضامين المواد المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها

ولا تمثل بالضرورة رأي المنظمة أو المركز

التنضيد والإخراج الفني حسّانة تلّو

التعريب: مجلة **نصف سنوية** مُحَكَّمَة تصدر عن المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

دمشق – ص.ب: 3752 – هاتف 3334876 / E-mail: acatap2@gmail.com - www.acatap.org

السنة الأولى: 1991 – دمشق

ع 2020/6/15

الاشتراك: قيمة الاشتراك السنوي: داخل الوطن العربي: 25 دولاراً أمريكياً

خارج الوطن العربي: 35 دولاراً أمريكياً

قيمة النسخة الواحدة بدون أجور البريد 5 دولارات أمريكية أو ما يعادلها

في هذا العدد

* افتتاحية العدد IX

* قواعد النشر في المجلة XI

* بحوث لغوية

● التعريب بين واجب العلماء ومسؤولية الدولة 3

د. محمود أحمد السيد

● التعريب ودوره في جودة التعليم العالي 29

د. سليمان بن سيف بن سالمين الغتامي

● إشكالات التوليد المصطلحي في العلوم الموسيقية العربية................................ 65

د. محمد المصمودي

● المسألة اللغوية المنظومة التربوية المغربية بين خياري التعريب واللغات الأجنبية 81

د. أنس بو سلام

● ثراء الأبنية الصرفية وتعريب المُصطلحات العلمية العربية........................... 107

د. ماهر عيسى حبيب

* بحوث في الترجمة

• **جدوى الترجمة وأهميتها في الدراسات المُقارنة** 143
د. فاطمة صغير

• **الخصائص الدلالية للغة العرب ومبدأ الترجمة منها** 153
د. عبد القادر سلامي

• **المحاكمة العقلية أداة المترجم الأولى** 163
ترجمة د. عادل داوود

• **جينات العمر الطويل**.. 163
د. محمد أحمد طجو

* بحوث في التعليم العالي

• **مفهوم المثال وآليات بنائه وتوظيفه في الخطاب التعليمي الجامعي (القسم الثاني)** . 175
د. عواطف قاسمي الحسني

• **مفهوم المساءله في مجال التعليم** 189
د. سندس العاتكي

الافتتاحية

بقلم الأستاذ الدكتور محمد ولد أعمر
المدير العام للمنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم

لا شكَّ في أنَّ أعباء كثيرة تقع على عاتق الباحثين العرب في مجالات عديدة، ومنها مجال التعريب والترجمة وما يتصل بهما، ومَن غير مجلة التعريب يقوم بهذه المهمة العظيمة الجليلة الكبيرة، فهي منذ نشأتها تضع نصب عينيها العمل اللغوي وتطويره بكل أبعاده ومن كل الجوانب، وقد قدَّمت ولا تزال تقدم أبحاثاً متميزة مقارنة بأخواتها من المجلات الأكاديمية والمحكَّمة. والمجلة إذ تحتفل بالذكرى الخمسين لتأسيس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فإنها تجد نفسها تخطو خطوة كبيرة في هذا الجانب للسير نحو الأهداف التي وضعتها لتحقيق ما يتمناه القارئ العربي بكل درجاته العلمية.

لقد خصصت المجلة في هذا العدد أبحاثا متميزة معمقة كعادتها، وهي تشعر في كل مرة أنها تتقدم خطوة نحو الأمام، والفضل في هذا يعود للباحثين الذين يشاركون في الكتابة، فجاءت أبحاث هذا العدد زاداً خيِّراً، إذ تضمنت أبحاثاً ذات قيمة مضاعفة، مثل المحاكمة العقلية وما يتطلب المترجم وأدواتها الأساسية، ونحن في عصر الثقافات المتنوعة الذي اختصر كل المسافات وقرَّب بين كل البلدان، وبين المعارف والعلوم. ويتصل بهذا البحث أبحاث أخرى في التعريب والترجمة تناولت جدوى الترجمة وأهميتها في الدراسات المقارنة، وهذه الدراسات باتت مُلِحَّة أكثر من أي وقت مضى، ليعرف القارئ والباحث مَن أثَّر فيمن؟ ومن أخذ ممن؟ لأن الدراسات المقارنة تتطلب إتقان اللغتين اللتين ألِّف فيهما الأدب المقارن، كما تضمن العدد بحثا

خُصِّص للمنظومة التربوية المغربية وهو عن المسألة اللغوية فيها بين خياري التعريب واللغات الأجنبية، فبلاد المغرب العربي ما زالت تحت وطأة اللغة الفرنسية في جوانب كثيرة، حتى المناهج التعليمية، وهذا ما يجعل الطالب في حَيْرة من أمره، ويشتت عقله... لذلك لابُدَّ من أن تتجه الدول العربية إلى التعريب، وهذا ما سيجده القارئ في بحثين اثنين الأول عن التعريب ودوره في جودة التعليم العالي، والثاني عن التعريب بين واجب العلماء ومسؤولية الدول العربية..

وكأعداد المجلة الأخرى يتضمن هذا العدد أبحاثاً متنوعة تتصل بالمعارف والعلوم اللغوية والأدبية والنحوية والصرفية في اللغة العربية، منها بحث عن التفاعل النصي في الرواية العربية، وبحث عن الغنى في الأبنية الصرفية في اللغة العربية، ومفهوم المساءلة في مجال التعليم بناء على قراءة في التقرير العالمي لرصد التعليم، الصادر في العام 2017-2018.

لقد اتسم هذا العدد بِغنًى معرفيٍّ كبيرٍ في مجالات تخصص المجلة، يعكس حرص المنظمة على أن تتطور المجلة باستمرار، وأن تقدم ما يرجوه الباحث والقارئ العربي.

والله وليُّ التوفيق.

قواعد النشر في المجلة

تنشر المجلة المواد المتعلقة بأحد مجالات اهتمامها من دراسات وبحوث وترجمات وفق القواعد التالية:

1. ألاّ يكون البحث أو المادة المقدمة للنشر في مجلة التعريب قد سبق لهما أن نشرا أو قدّما للنشر في أيٍّ من أوعية النشر، وعلى الباحث أن يرفق ببحثه **تصريحاً خطياً** يفيد بأنه **لم يسبق له أن نشر أو أرسل بحثه للنشر لدى أي جهة أخرى.**
2. أن تتسم المادة المقدمة للنشر بالمنهجية العلمية في العرض والمعالجة والاستنباط، وأن تتميز بالمتانة في الأسلوب والدقة في الإسناد والتوثيق.
3. ترسل المادة المراد نشرها مرقونة بالحاسوب باستعمال برنامج مايكروسوفت word، ترسل نسخة إلكترونية على بريد المجلة الإلكتروني إلى عنوان المركز التالي:

acatap2@gmail.com

مع مراعاة مايلي:

أ. **ألاّ يتجاوز عدد صفحاتها /20 صفحة/** من الحجم العادي (6000 كلمة) ولا يقل عن **/7 صفحات/**.

ب. أن تكون المادة خالية من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية.

ج. ضرورة استعمال علامات الترقيم أصولاً.

د. أن تكون الجمل مترابطة ومتماسكة.

4. تتلقى المجلة المواد المقدمة للنشر من الرعايا العرب من داخل الوطن العربي ومن خارجه، مكتوبة باللغة العربية، على أن ترفق المادة **بملخص واف ودقيق لها بحدود 20/1 من عدد صفحاتها.**

5. ترفق المادة المقدمة للنشر متضمنة:
   أ. اسم المؤلِّف الثلاثي بالعربية وبالحروف اللاتينية.
   ب. نبذة مختصرة من سيرته.
   ج. الصفة أو المرتبة العلمية، مثال (دكتور، أستاذ دكتور، باحث أكاديمي... الخ)
   د. عنوانه البريدي الكامل.
   هـ. عنوان بريده الإلكتروني.
   و. رقم هاتفه.
6. تُستهل المادة بمقدمة في سطور تبين أهميتها والنتائج والاستنتاجات المستفادة منها، كما تُذيل بثَبَتٍ للمصادر والمراجع المستعملة بحيث يكتب اسم المؤلف أولاً، فاسم المصدر أو المرجع، يليه مكان النشر، فاسم الناشر (دار النشر)، وأخيراً تاريخ الصدور فرقم الصفحة.
7. تقدم الرسوم والأشكال، في حال وجودها في مكانها في النص، وترسل أيضاً بملف أو ملفات منفصلة بحيث تكون واضحة و**بدقة صالحة للطباعة أعلى من 200 dpi** بحيث تتضمن جميع الشروح والإيضاحات اللازمة والحجم المناسب، على أن يشار إشارة واضحة إلى أمكنتها في متن النص، مع ضرورة مراعاة حقوق الملكية الفكرية للشكل.
8. تُعَرَّب المقالات والبحوث الصادرة بلغات أجنبية وفقاً لـ "تعليمات تعريب البحوث والمقالات" المعمول بها في المركز، والتي تقوم رئاسة التحرير بتزويد المعرِّب بها **في حال الموافقة المبدئية على تعريب البحث** أو المقالة المقترحة من قبله، وعلى المعربين الالتزام التام بهذه التعليمات.
9. تنشر المجلة عروضاً للكتب والبحوث والرسائل الجامعية الحديثة، التي لايتعدى الفاصل الزمني بين ظهور المادة المعروضة ووصول العرض إلى المجلة أكثر من عام، هذا ومن الضروري عند تقديم العروض مراعاة التعليمات التالية:
   – أن يتضمن العرض ملخصاً يتسم بالإيجاز المحكم للمادة المعروضة.

– أن يكون تركيز العارض على رأيه في المادة المعروضة وتقويمه لها.
– ألاّ يتجاوز عدد صفحات العرض 7 صفحات /2000 كلمة/.
– أن يَصْحَبَ العرضَ معلوماتٌ ببليوغرافية دقيقة عن المادة المعروضة.

10. يبلَّغ أصحاب المواد المقدمة للنشر بتَسَلُّم موادهم وبالموافقة المبدئية أو عدمها على النشر، وذلك قبل صدور العدد الجديد بثلاثين يوماً.

11. تعرض المواد المقدمة للنشر في حال قبولها مبدئياً على محكَّم أو أكثر من ذوي الاختصاص، وذلك على نحو سِرِّي، لبيان مدى أصالتها وقيمتها العلمية وسلامة منهجيتها، ومن ثَم صَلاحها للنشر، وللمجلة أن تأخذ بتقرير المحكَّمين أو أن تعرض المادة مرة أخرى على محكم آخر، ولها أيضاً أن تتخذ قراراً بالنشر أو عدمه إذا رأت خلاف ما يراه المحكم.

12. يحق للمجلة – إذا رأت ضرورة لذلك – إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة للنشر دون المساس بمضمونها، أما إذا رأت المجلة أو المحكَّم وجوب إجراء تعديلات جوهرية عليها حتى تصبح صالحة للنشر، فإنها تعيدها إلى صاحبها للقيام بهذه التعديلات اللازمة.

13. يبلَّغ أصحاب المواد المقدمة للنشر بالقرار النهائي بالموافقة على النشر أو عدمها وذلك خلال ستة أشهر من تاريخ تسلمها، علماً بأن المجلة ليست ملزمة بإبداء أسباب عدم النشر، كما أنها ليست ملزمة برد المواد التي لا تنشر لأصحابها.

14. تراعي المجلة في أولوية النشر عدة اعتبارات أهمها: تاريخ التسلم والأهمية العلمية للمادة المقدمة، ومدى صَلاحها وجاهزيتها للنشر، وكذلك تنوع مادة العدد والتوزع الجغرافي لمصدرها من مختلف الدول العربية.

15. لا يحق لصاحب المادة المنشورة في مجلة التعريب، ولا لأي جهة أخرى، إعادة نشرها في أي وعاء آخر للنشر **إلا بعد مرور ستة أشهر على تاريخ نشرها في المجلة، وبموافقة خطية من رئيس التحرير**، مع ضرورة الإشارة إلى هذه الموافقة، وإلى رقم العدد وتاريخه الذي نشرت فيه المادة.

16. إن مضامين المواد المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها، ولا تمثل بالضرورة رأي المركز أو المجلة.

17. تقدم المجلة مكافأة مالية رمزية عن كل مادة تنشر فيها تصل إلى **/100/ دولار أمريكي كحد أقصى**، علماً أن **(الصفحة الواحدة تعادل 300 كلمة حسب الفقرة (3 – أ)**.

18. **تعتذر هيئة التحرير عن عدم نشر أية مقالة لا تلتزم بالشروط الواردة آنفاً.**

19. ترسل المواد وتوجه المراسلات **باسم الأستاذ الدكتور زيد إبراهيم العساف مدير المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر** إلى العنوان:

المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر

دمشق – ص.ب: 3752

هاتف: 3334876 – 11 – 963+

فاكس: 3330998 – 11 – 963+

البريد الإلكتروني: E-mail: acatap2@gmail.com

الموقع على الإنترنت: www.acatap.org

الصفحة على فيس بوك: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر



بحوث لغوية

التعريب بين واجب العلماء ومسؤولية الدول العربية

د. محمود أحمد السيّد

رئيس الموسوعة العربية بدمشق

نحاول في هذا البحث الموجز أن نتعرف مفهوم التعريب الذي نروم تحقيقه على المستوى القومي، وواجب العلماء نحو هذا التحقيق، وواجب الدولة ومسؤوليتها تجاه هذا الموضوع، لنخلص أخيراً إلى رسم بعض الصوى للنهوض بالواقع والارتقاء به.

أولاً: مدخل تعريفي

التعريب لغةً مصدر للفعل «عرَّب»، وعرّب بمعنى أفصح وأبان، وعرَّب عن الرجل إذا تكلم بحجته، وعرَّب منطقه إذا هذَّبه من اللحن، ويقال عرَّبت له الكلام تعريباً إذا بيّنته له، وعرَّبه أي علّمه العربية، وتعريب الاسم الأعجمي أن تتفوه به العرب على منهاجها.[1]

والتعريب اصطلاحاً إيجاد مقابلات عربية للألفاظ الأجنبية لتعليم اللغة العربية واستخدامها في ميادين المعرفة البشرية كافة.

والمقصود بالتعريب حالياً استعمال اللغة العربية على أنها اللغة الأم الموحِّدة والموحَّدة على الصعيد العربي للتعبير عن المفاهيم، واستخدامها في التعليم بجميع مراحله، والبحث العلمي بمختلف فروعه وتخصصاتها، واستعمالها لغة عمل في مؤسسات المجتمع العربي ومرافقه كافة.[2]

وتجدر الإشارة إلى أن التعريب اتخذ مفاهيم متعددة من قبلُ، فقد تداخل مفهوم التعريب مع مفهوم الترجمة فتَعرَّض لِقضايا فنية حول طبيعة اللغة وطاقاتها الدلالية والاستيعابية وآلياتها

---

[1] **معجم لسان العرب** لابن منظور، الجزء الرابع، دار المعارف، ص 2865.

[2] الدكتور محيي الدين صابر، **قضايا الثقافة المعاصرة**، الدار العربية للكتاب، تونس، 1982، ص 87.

الذاتية، وحول إعداد المترجمين وتدريبهم... الخ. وفي هذا الإطار تكون قضية التعريب قضية علاقات فكرية وثقافية بللغات الأخرى أي قضية عربية أجنبية.

وقد يعني التعريب تعريب لغة الإدارة الرسمية بما في ذلك من أنواع النشاط المالي والتجاري والاقتصادي، وقد يعني تعريب لغة التعليم والعمل معاً في بعض الدول العربية التي كانت رازحة تحت الاحتلال الأجنبي واستقلت بعد ذلك.

والتعريب من جهة أخرى قد يعني كل ما يستوعبه المجتمع العربي ويحتويه في نسج حياته، مما يتلقاه بأي صورة من صور التلقي الفكري والمادي والاجتماعي من أهداف وقيم ووسائل، والانطلاق منه على أنه واقع جديد للتفاعل الجدلي إنتاجاً وعلاقات، أخذاً وعطاءً، تأثيراً وتأثراً، من رؤية متكاملة للحياة، وقدرة ذاتية على ممارستها.

والتعريب على هذا النحو هو قضية متعددة الأبعاد والوجوه والمستويات، فهو قضية قومية، وهو قضية دينية، وهو قضية مجتمعية، وهو قضية تربوية، وهو قضية أمن ثقافي، وهو قضية إبداع وابتكار، وقد سلّطتُ الأضواء على هذه القضايا في كتاب «في قضايا التعريب».[3]

وفي ضوء هذه الأبعاد والقضايا فإن التعريب يعني سيادة اللغة العربية على ساحة الوطن العربي بما يوحّد المشاعر العربية ويجمعها حول تاريخها وواقعها ومصيرها، مما يجعله عاملاً جوهرياً في الخروج من دائرة التخلف السياسي المتمثل في التجزئة إلى حرية الوحدة العربية في الصورة التي تؤصل دور الأمة العربية التاريخي والمصيري، بحيث يعطي هذا المعنى الشامل للوحدة العربية مضمونها الحضاري المعاصر، ويعينها على كسر طوق التخلف والتحرر من أنواع التبعات الاقتصادية والتقانية «التكنولوجية» والثقافية. ومن هنا يكون للتعريب هدفان:

أولهما: إيجاد شخصية إبداعية عربية تمتلك القدرة الذاتية على إنتاج العلم وصناعة **التقانة.**

وهذه القدرة ليس مناطها المعرفة العلمية وحدها، ولكن المناخ العلمي الذي يستدعي عدداً من

[3] الدكتور محمود أحمد السيّد، **في قضايا التعريب**، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق 2010، ص 14.

الظروف المواتية لتملك القدرة الذاتية، وهي ظروف متعددة الجوانب، منها ما هو سياسي، ومنها ما هو تشريعي، ومنها ما هو تنظيمي، وما هو اجتماعي، وما هو مالي، وما هو في الأساس علمي.

ثانيهما: هو القدرة على المشاركة والتفاعل من منطلق متميز، ذلك أنه يمكن للأمة العربية أن تسهم في الحضارة العالمية المعاصرة متجاوزة عقبات التخلف بضمّ قدراتها البشرية والعلمية والمادية، واستنبات علمها عربياً، وتوحيد استراتيجياتها تنموياً، وأن تضع تقانة عربية، وسبيلها إلى ذلك هو الإنسان الذي يتلقى علوم عصره بلغته، يتعلّم ويعلّم ويبحث بها، حتى يكون ذلك إغناء للثقافة العربية بين المتخصصين والمتعلمين وجماهير الشعب بما يوسّع من قاعدة المشاركة، وصنع الوعي بالتقدم، ودعم الشعور بالحاجة إليه، والإسهام في تطويره.[4]

ونخلص إلى القول إن التعريب لا يعني تمجيد الماضي، بل هو تأكيد الهوية، وتَطَلُّع إلى المستقبل في انطلاقة إبداعية جديدة تتفاعل مع الواقع وتفعل فيه، وتواكب التطور الفكري والعلمي، وتعمل على المشاركة في صياغة المستقبل الإنساني في أبعاده العلمية والتقانية من خلال القيم الروحية والإنسانية التي كانت الأساس الراسخ لحضارتنا ونظرتنا إلى العالم.[5]

وهكذا نجد أن التعريب لا يمكن أن يعني الانغلاق ونحن في عصر التفاعل العالمي على مختلف المستويات، وتنوع الوسائل، ذلك لأن الدعوة إلى الانغلاق منافية لجوهر حضارتنا العربية الإسلامية.[6]

فالتعريب المقصود في بحثنا هو سيادة اللغة العربية على الصعيد العربي في مختلف قطاعات الدول العربية إعلاماً وتعليماً وتواصلاً ومراسلات وتفاهماً وجمعاً بين الأصالة

---

[4] الدكتور محيي الدين صابر، **قضايا الثقافة العربية المعاصرة**، مرجع سابق، ص 88.

[5] الدكتور محيي الدين صابر، **اللغة العربية مستودع الفكر العربي**، منشور في تعريب العلوم بين النظرية والتجربة الميدانية، التعاضدية العمالية للطباعة والنشر، صفاقس، 1987، ص 11.

[6] المرجع السابق.

والمعاصرة، وتحرراً من أنواع التبعيات الفكرية والاقتصادية والتقانية والثقافية حفاظاً على الذاتية الثقافية والهوية القومية، وإسهاماً في الحضارة العالمية المعاصرة متجاوزاً عقبات التخلف، واستنباتاً للعلم عربياً، وتوحيداً لاستراتيجياتها تنموياً بغية صناعة تقانة عربية.

ثانياً: التعريب وواجب العلماء تجاهه

للعلماء دور كبير في مسيرة حركة التعريب، فهم القدوة في وضع المصطلحات العربية مقابل المصطلحات الأجنبية، وهم القدوة والمثال في الاستعمال اللغوي، وفي الحرص على سلامة اللغة العربية وتعميمها وانتشارها، وتيسير تعليمها وتعلمها، والارتقاء بالعامية إلى مَصافّها، والإسهام في التوعية بخصائصها وسماتها ومزاياها على جميع الصعد، وفي تحقيق تراثها في مختلف ميادين المعرفة، وفي الترجمة إليها من اللغات الأجنبية ومنها إلى تلك اللغات، وفي الارتقاء بالمحتوى الرقمي العربي المصوغ بالفصيحة على الشابكة (الإنترنت). وفيما يلي تبيان لهذه الواجبات الملقاة على عاتقهم في أداء مهامهم.

1. وضع المصطلحات العربية مقابل المصطلحات الأجنبية

يُعَدُّ أداء هذا الواجب مسؤولية كبيرة يضطلع بها علماء الأمة تجاه لغتهم إغناءً لها ورفدَها بالكلمات العربية، وبرهاناً على أن لغتهم العربية وَلودٌ تستجيب لمتطلبات الحياة، وتواكب روح العصر، عصر العلم والتقانة (التكنولوجيا).

ولا يمكننا أن ننسى الجهود الكبيرة التي بذلها رجالات التعريب الأوائل في وضع المصطلحات العربية مقابل المصطلحات الأجنبية، فقد وقفوا أنفسهم لأداء عملهم بكل جدارة وكفاية وإتقان وتبتل على محراب العلم، فها هو ذا الدكتور حسني سبح يضع المصطلحات الواردة في الجملة العصبية، وتصدرها الجامعة السورية في معجم عامَ 1935، وها هو ذا الدكتور مأمون الحموي يضع معجم المصطلحات الدبلوماسية عام 1949، وها هو ذا معجم المصطلحات الطبية الكثير اللغات للدكتور كلير فيل، وقد ترجمه الدكتور مرشد خاطر، والدكتور حمدي الخياط، والدكتور

صلاح الدين الكواكبي عام 1956، وها هو ذا الدكتور الأمير مصطفى الشهابي يضع معجم المصطلحات الحراجية بلغات ثلاث هي العربية والإنجليزية والفرنسية عام 1962، ويضع الدكتور جميل صليبا عام 1971 المعجم الفلسفي باللغات الأربع العربية والإنجليزية والفرنسية واللاتينية، ويضع الدكتور نور الدين العتر معجم مصطلحات الحديث النبويّ عام 1976.

وثمة معاجم أخرى وضعها علماء كل في مجال اختصاصه في الرياضيات والفيزياء وألفاظ الحضارة والعلوم التربوية والنفسية والجيولوجيا والبيئة... الخ.

وتجدر الإشارة إلى أن معاجم المصطلحات في مختلف ميادين المعرفة أمانة ومسؤولية يضطلع بها العلماء لمواكبة التدفق المعرفي الذي يزخر به عصرنا، إلا أن الهوة ما تزال بعيدة بين هذا التدفق المعرفي، وما ينجزه العلماء في وضع المصطلحات المتدفقة بغزارة وبخاصة في ميدان المعلوماتية وغيرها من الميادين العلمية.

ومن الملاحظ أن ثمة علماء لم يتعبوا أنفسهم في البحث والتنقيب والتفتيش في تراثنا العربي عن مقابلات المصطلحات الأجنبية على غرار النهج الذي كان يتبعه رجالات التعريب الأوائل، وها هم أولاء يدعون علانية إلى استعمال المصطلحات الأجنبية كما وردت في منأى عن الترجمة والمجاز والنحت، وأرى أن هذا المسار ثغرة في صرح لغتنا العربية الخالدة التي وَسِعَتْ كتاب الله لفظاً وغاية، وما ضاقت عن آيٍ به وعظات على حدّ تعبير الشاعر حافظ إبراهيم.

فرجالات التعريب الأوائل اعتمدوا الترجمة من اللغات العالمية، ووضعوا خطة شاملة للتعريب، ورأوا أن تعريب الطب يجيء في مقدمة الأولويات، ووضع الأمير مصطفى الشهابي شروطاً لنقل المصطلحات إلى العربية متمثلة في:

آ. تحري لفظ عربي يؤدي معنى اللفظ الأعجمي، وهذا يقتضي أن نكون مطلعين اطلاعاً واسعاً على الألفاظ العلمية المبثوثة في المعاجم العربية، وفي مختلف كتبنا العلمية القديمة.

ب. ترجمة اللفظ الأعجمي الجديد الذي ليس له مقابل في اللغة العربية، أو وضع لفظ عربي مقارب له بطريق الاشتقاق أو المجاز أو النحت، وإذا لم يتيّسر ذلك فيعرّب.

ج. إذا تعذر علينا وضع لفظ عربي بالوسائل السابقة عمدنا إلى التعريب مراعين قواعده قدر المستطاع.[7]

وتجدر الإشارة إلى أن المعايير التي انتهجها العلماء العرب في وضع المصطلحات تتمثل فيما يلي:

1. وجود مناسبة بين مدلول المصطلح اللغوي ومدلوله الاصطلاحي.
2. تحرّي لفظ عربي يؤدي معنى اللفظ الأجنبي بطريق الاطلاع على الألفاظ العلمية المبثوثة في المعجمات العربية، وفي مختلف كتب التراث العلمية.
3. إذا كان اللفظ الأعجمي جديداً، أي ليس له مقابل في لغتنا العربية، ترجمناه بمعناه إن كان قابلاً للترجمة أو اشتققنا له لفظاً عربياً مقارباً، ونرجع في وضع اللفظ العربي إلى الوسائل المتمثلة في الاشتقاق والمجاز والنحت والتركيب المزجي.
4. تفضيل اللفظ العربي على اللفظ المعرّب القديم إلا إذا اشتهر المعرّب.
5. تفضيل الاصطلاحات العربية القديمة على الجديدة إلا إذا شاعت.
6. تفضيل الكلمة الواحدة على كلمتين أو أكثر إذا أمكن ذلك.
7. الترجمة الحرفية إذا لم توجد كلمة واحدة.
8. الاقتصار على اسم واحد للمعنى العلمي الواحد في المجال الواحد.
9. تفضيل الكلمة التي تسمح بالاشتقاق على الكلمة التي لا تسمح به.
10. قبول اللفظ العربي السائغ.[8]

وأسهم علماء المجامع في الوطن العربي في إغناء اللغة العربية بالمصطلحات في مختلف ميادين المعرفة ولاسيما النباتية والطبية، فصاغوا للدلالة على الحرفة أو شبهها من أي باب من

---

[7] الدكتور مصطفى الشهابي، **المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث**، مطبوعات مجمع اللغة العربية في دمشق، ط 2، 1965، ص 93.

[8] الدكتور محمود أحمد السيّد، **الهاجس اللغوي**، وزارة الثقافة السورية، دمشق 2019، ص 107.

أبواب الثلاثي مصدراً على وزن (فِعالة) بكسر العين مثل: غِراسة، نِحالة... الخ، وصيغة «مَفْعَلة» قياساً من أسماء الأعيان الثلاثية الأصول للمكان الذي يكثر منه الأعيان سواء أكان من الحيوان أو من النبات أو الجماد مثل: مَلْبَنة، مَزْبَدة، مَبْقَرة. وصاغوا قياساً من الفعل الثلاثي على وزن مِفْعل ومِفعلة ومِفعال، للدلالة على الآلة التي يعالج بها الشيء «مِبْضَع، مِمْلَسة»، وصيغة «فُعال» للدلالة على المرض مثل: زُهار، صُداع، كُساح، عُصاب... الخ، وصيغة (فعّال) للاحتراف مثل: زهَّار، نحَّال، وأجازوا النسبة إلى جمع التكسير مثل: أخلاقية، وظائفية، شعوبيّة، ملائكي... الخ. وفضلّوا استخدام كلمة واحدة في وضع المصطلحات، فكلمة «حديدة» نجدها في الفرنسية أربع كلمات «un morceau de fer»، وكلمة «مشى» نجدها ثلاث كلمات «il a marché». ووضع الأمير مصطفى الشهابي كلمة «أغرّ» العربية مقابل عبارة « marqué en tête» الفرنسية المؤلفة من ثلاث كلمات، ولم يعمل على ترجمتها حرفياً «معلّم في رأسه»، كما اجتهد العالم الدكتور صلاح الدين الكواكبي في استقراء بعض الصيغ في تراثنا، واقتراح توليد كلمات جديدة في ضوئها، ومن الصيغ التي أشار إليها صيغة «فَعَلان» للدلالة على الحركة والاضطراب مثل: غَلَيان، وهَيَجان، وصيغة «فُعالة» للدلالة على بقية الشيء مثل «ثُمالة، عُفارة»، وصيغة «مفعول» للدلالة على ألم في العضو المسمى به مثل «ممعور، مكبود، ممغوص». وتجدر الإشارة إلى أن عمل العلماء في هذا المجال يتطلب تعاوناً من العاملين في قطاعات المجتمع كافة، وذلك لمدّ مجامع[9] **اللغة العربية** على أنها المرجعية العليا لشؤون اللغة العربية بالمصطلحات الأجنبية في مجالات عملهم بغية وضع البديل العربي المقابل لها، على أن تكون ثمة سرعة في وضع هذه الأبدال العربية حتى لا تسري الكلمات الأجنبية على الألسنة والأقلام، ويصبح من الصعوبة محوها. وهذا ما لجأت إليه الحكومة السورية في تعميمها على جميع الوزارات والمؤسسات والشركات والاتحادات... الخ موافاة مجمع اللغة العربية بدمشق

---

[9] الدكتور محمود أحمد السيّد، **في قضايا التعريب**، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق 2010، ص 159.

بالكلمات الأجنبية في مجالات عملها لتقوم بوضع الأبدال العربية المقابلة لها.

كما تجدر الإشارة إلى وجوب التزام علماء الأمة بالمصطلحات الموحدة على الصعيد العربي تلافياً للبلبلة التي تحدث في عدم الالتزام باستعمالها، وحرصاً على توحيد الفكر بين أبناء الأمة الواحدة في مختلف أصقاعهم.

2. القدوة والمثال في الاستعمال اللغوي

على العلماء أن يكونوا قدوة ومثالاً في استعمال اللغة الفصيحة في كتاباتهم ومناقشاتهم، ذلك لأن العالم تنخفض مكانته في نظر الآخرين إذا ارتكب الأخطاء اللغوية، ولحن في أثناء تعبيره الشفاهي والكتابي مهما يكن متمكناً من اختصاصه، ويزداد الأمر سوءاً إذا كان العالم من أعضاء مجمع اللغة العربية، وكان حَرِيّاً به أن يصحح أخطاء الآخرين لا أن يصحح الآخرون له خطأه.

وطالما لاحظنا مناقشات لرسائل الماجستير والدكتوراه في جامعات وطننا العربي تجري بالعامية وبالهجين اللغوي، وكان حريّاً بأعضاء هيئات التدريس الجامعي أن يلتزموا استعمال العربية الفصيحة في أدائهم في منأى عن استعمال العربيزي والفرانكو آراب والعامية، وأن يكونوا قدوة ومثالاً أمام طلابهم في الاستعمال اللغوي السليم.

3. العمل على تيسير اللغة:

من الملاحظ أن ثمة صيحات ارتفعت من هنا وهناك على الصعيد العربي داعية إلى تيسير استعمال اللغة في التعليم والإدارة والحياة العامة، وتحاشي التعقيدات وتذليل الصعوبات التي فرضها التزمت والتصنع والتقعر من فريق من اللغويين، مما أدى إلى صعوبات في استعمال اللغة وتعليمها وسيرورتها طيّعة على الألسنة والأقلام، «وليس فساد اللغة إلا أن تتحجر في مكانها، فلا تملك أن تبين عما تجيش به الحياة العقلية والاجتماعية على مر الزمن من أفكار

وأحداث».[10] ويرى الأديب الكبير نجيب محفوظ أنه «لا يقضي على لغة مثل تقديسها والمحافظة على تراثها، ونحن نشعر نحو العربية بالقداسة باعتبارها لغة القرآن الكريم، ولكن القرآن سيظل هو القرآن، وستبقى لغته دون تغيير أو تحوير، تتلى علينا ليلاً ونهاراً، وتقرأ إذا قرئت مصحوبة بالهوامش المفسرة، فلا خوف بعد ذلك من أن تتمتع العربية بالحرية التي تحظى بها اللغات الحديثة التي تصير لغة عصرية بكل معنى الكلمة، وأن تستوعب جميع الأفكار، وجميع الأشياء».[11]

ولقد ألفينا أن العلماء انقسموا إلى فريقين أولهما محافظ يسعى إلى الإبقاء على اللغة العربية في جميع أنظمتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية لكي لا تتغيّر ولا تختلف، وثانيهما **مجدد** يروم الخروج على الأنظمة الثابتة.

وبين هذين العاملين تقع اللغة في صراع دائم، فإذا ما تمسكت بالقديم المحافظ وحده جمدت وتخلفت، وإذ ما فتحت صدرها للتغير من غير حدود ضاعت شخصيتها القائمة على الانتظام والاستمرار، وتعرضت للتشعب والاندثار.[12]

والواقع لا نريد للغتنا العربية أن تخضع لواحد من هذين العاملين دون الآخر، لأن في كل واحد منهما خطراً إذا ما استقوى واستبد، ويستوي هنا خطر الجمود الكامن في المحافظة والتزمت، وخطر الانحلال الماثل في التساهل والخروج على الضوابط، والحال السليمة للغة يخضع للتوازن بين هذين العاملين كي نصل إلى نوع من التطور الهادئ الذي يربط بالقديم وتراثه، ولا يرفض الجديد ومتطلباته.[13]

---

[10] محمود تيمور، مجلة مجمع اللغة العربية في القاهرة، الجزء التاسع، ص 32.

[11] وزارة الثقافة السورية، **فتاوى كبار الكتاب والأدباء في مستقبل اللغة العربية**، سلسلة آفاق ثقافية، دمشق 2003، ص 206.

[12] الدكتور أحمد محمد قدور، **مدخل إلى فقه اللغة العربية**، دار الفكر بدمشق، 2010، ص 257.

[13] الدكتور محمود أحمد السيّد، **الهاجس اللغوي**، مرجع سابق، ص 105.

وما من عالم غيور على اللغة العربية يدعو إلى الخروج عن قواعدها وأنظمتها وقوانينها، إلا أن سنن الحياة تدعو إلى التجديد والتطور، ولا تخرج اللغة ما دامت كائناً حياً عن هذه السنن شريطة الحفاظ على تلك الأنظمة والقوانين والاستجابة إلى متطلبات العصر المتطور والمتوثب والمتغيّر في الوقت نفسه.[14]

ويمكن أن تتوجه الأنظار في مجال تجديد اللغة، وتيسير شؤونها إلى إغناء اللغة بمصطلحات جديدة اقتضتها ظروف الحياة وطبيعة العصر الحاضر، عصر العلوم والتقانة، وتتوجه الأنظار أيضاً إلى ميداني النحو والإملاء بعد أن نظر إليهما على أنهما من صعوبات اكتساب اللغة وتعليمها وتعلمها، وإلى ميدان البلاغة والتخفيف من مصطلحاتها وتفريعاتها، وقبول استعمال ألفاظ جديدة، وعبارات جديدة اكتسبت دلالات جديدة في حياتنا المعاصرة، والسعي إلى تنقية اللغة من ظاهرة الجنوسة، وإزالة التحيّز منها لمصلحة الذكورة، ولا يمكن إغفال العمل على تجديد اللغة في ميدان تعليمها وتعلمها، واستخدام الطرائق الحديثة في هذا الميدان.

وهكذا نجد أن واجب العلماء كبير في مجال تيسير اللغة، وتلك هي مسؤولية وأمانة في الحفاظ على قوانين اللغة وأنظمتها من جهة، والاستجابة إلى متطلبات العصر من جهة ثانية، وتأمين التوازن بينهما.

1. **الإسهام في تحقيق التراث في مختلف ميادين المعرفة، التراث الموجود على الأرض العربية، والموجود في خارج الأرض العربية:** من واجب العلماء العرب تجاه حركة التعريب في البلاد العربية السعي الجاد والحثيث نحو تحقيق المخطوطات العلمية والأدبية، وفي مختلف ميادين المعرفة، ونفض الغبار عنها، والعمل على نشرها وتعميمها. ومن المعروف أن تراث أمتنا الحضاري يتسم بالغنى والتنوع، وأن منه ما هو موجود على الأرض العربية، وما هو موجود خارج الأرض العربية، فهنالك مليون مخطوطة عربية موزعة في أرجاء العالم، وتشير الإحصاءات إلى أن:

---

[14] المرجع السابق.

- في تركيا 155 ألف مخطوطة
- في روسيا 40 ألف مخطوطة
- في أمريكا 15 ألف مخطوطة
- في فرنسا 8500 مخطوطة
- في إيطاليا والفاتيكان 7500 مخطوطة
- في يوغوسلافيا 14 ألف مخطوطة
- في بريطانيا وسورية 20 ألف مخطوطة
- في الهند والسعودية 15 ألف مخطوطة
- في العراق والمغرب 35 ألف مخطوطة
- في تونس 25 ألف مخطوطة
- في اليمن 10 عشرة آلاف مخطوطة

وهذه المخطوطات تحتاج إلى تحقيقها، مع الأخذ بالحسبان أن على العلماء أن يميزوا بين الغث والسمين، وينتقوا ما يغذي العقل منها في عملية الفرز والتحقيق، إذ ليس كل ما ورد في التراث صالحاً للبقاء والحياة، ويضطلع معهد التراث العلمي العربي في جامعة حلب بسورية بمهمة الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه في الميادين العلمية تحقيقاً ونشراً وإسهاماً في حركة التعريب، كما أن على العلماء في الجامعات العربية الاهتمام بهذا الجانب، وأن يقوم كل منهم في مجال اختصاصه بإغناء هذا الموضوع، وذلك بالتنسيق مع زملائه المتخصصين.

2. **الإسهام في زيادة المحتوى الرقمي العربي المصوغ بالفصيحة على الشابكة (الإنترنت) ومراكز التواصل الاجتماعي:** غني عن البيان أن ثمة فقراً في نسبة المحتوى الرقمي العربي على الشابكة، وأن ثمة استشراء للعامية المكتوبة بالأحرف اللاتينية، واستبدال الأرقام بالحروف العربية في الرسائل والدردشات، وبالهجين اللغوي (العربيزي والفرانكو آراب)، وعلى علماء الأمة مسؤولية الحدّ من طغيان هذه الظاهرة، وتعزيز مسألة استعمال الفصيحة السهلة والميسرة، ودعم مبادراتها على الشابكة، والإعلان عن مسابقات لزيادة المحتوى الرقمي العربي

المصوغ بالفصيحة، وتقديم الجوائز للفائزين فيها على غرار ما قامت به الجمعية العلمية السورية للمعلوماتية في سورية بالإعلان عن مسابقة «الكندي» على الصعيد العربي، وتكريم الفائزين فيها بإشراف السيدة نائب رئيس الجمهورية الأستاذة الدكتورة نجاح العطار، وكان الفائز في المرتبة الأولى موقع في تونس، وفي المرتبة الثانية موقع في مصر، وبالثالثة موقع في سورية.

3. **الإسهام في الترجمة:** تشير الإحصاءات أيضاً إلى أن ثمة ضعفاً في الترجمة في البلاد العربية، وأن هناك خللاً في حجم الترجمة بين الدراسات الإنسانية الاجتماعية والأدبية، والدراسات العلمية، وأن على العلماء واجب إغناء الثقافة العربية في مختلف ميادينها بالترجمة عن اللغات العالمية، ونقل الجوانب الإيجابية المشرقة من تراثنا العربي إلى اللغات الأجنبية، وعلى عاتق الأطر الجامعية في الجامعات العربية، والمعاهد العربية تقع مسؤولية القيام بهذا العبء بالتنسيق والتعاون مع الأطر العاملة في مراكز الترجمة، ومؤسساتها على الصعيد العربي. وثمة المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ينهض بأعباء ترجمة أمهات الكتب العلمية الطبية، والهندسية، والبيئية، والنباتية، والعلوم الإنسانية... الخ، وهو في أمس الحاجة إلى الدعم لينجز رسالته في تعزيز حركة التعريب في البلاد العربية.

4. **الإسهام في الوعي اللغوي:** ما من عالم منتمٍ إلى أمته إلا ويعتز أيما اعتزاز بلغته، وعلى العلماء العرب أن يفخروا كل الافتخار بلغتهم العربية ذات الأبعاد المتعددة على جميع الصعد، فهي لغة القرآن الكريم الذي نزل به الروح الأمين على قلب الرسول العربي الكريم – آيةً لنبوته، وتأييداً لدعوته، ودستوراً لأمته، وهي حاملة التراث العربي، والحديث النبوي الشريف، والثقافة العربية في مختلف ميادينها، وهي الموحِّدة والموحَّدة على الصعيد العربي، والرابطة التي تربط بين أبناء الأمة العربية الواحدة.

للضاد ترجع أنساب مفرّقة فالضاد أحسن أم برّةٍ وأبِ
تفنى العصور، وتبقى الضاد خالدةً شجاً بحلق غريبِ الدار مغتصبِ

ورحم الله أمير الشعراء أحمد شوقي إذ يقول:

ويجمعنا إذا اختلفت بلادٌ   بيانٌ غير مختلف ونطقُ

ولغتنا العربية هي هويتنا، ووطننا الروحي، ورحم الله الشاعر نزار قباني القائل:

إني أحبك كي أبقى على صلةٍ   بالله بالأرض بالتاريخ بالزمن

أنت البلادُ التي تعطي هويتها   من لا يحبك يبقى دونما وطنِ

وعلى علماء الأمة واجب صون العربية الفصيحة من جهة، وتثقيف أبناء الأمة بأهمية اللغة، ودورها، ووظائفها، وبأن اللهجات العامية عامل تفريق بينهم، في حين أن الفصيحة هي عامل توحيد، وبأن أعداء الأمة يرومون ابتعاث ما يفرّق، ووأد كل ما يوّحد، واللغة هي في مقدمة عوامل التوحيد، ولذلك كانت محلّ سهامهم ومحطّ مؤامراتهم وكيدهم، ومن المؤلم حقاً أن يكون نفر من أبناء الأمة ينفذون بأيديهم ما عجز الاستعمار عن تنفيذه من قبلُ في إبعاد العربية، واعتماد الأجنبية في تعليمهم وبعض شؤون حياتهم.

ومن هنا كان على علماء الأمة الغيورين والمنتمين والعقلاء أن يسهموا أيما إسهام في عملية الوعي اللغوي قولاً وفعلاً وسلوكاً وفكراً ونزوعاً وأداءً انطلاقاً من مسألة أن لغتنا العربية هي مسألة وجود وقضية وهوية.

5. **العمل على الارتقاء بالعامية إلى مصافّ الفصيحة:** طالما أثيرت مسألة استعمال العامية والفصيحة في الواقع الثقافي والإبداعي، وثمة من دعا إلى استعمال العامية في الأعمال القصصية والروائية والمسرحية، وظهرت بعض الأعمال في هذا السياق، وكان لعميد الأدب العربي الدكتور طه حسين رأي رزين تجاه هذا الموضوع عندما عقّب على لغة القصص التي كتبها الأديب الكبير نجيب محفوظ إذ يقول: «إن روعة قصص نجيب محفوظ تأتي من لغتها، فهي لم تكتب بالعامية المبتذلة، ولم تكتب بالفصحى القديمة التي يشق فهمها على أوساط الناس، وإنما كتبت بلغة وسطى يفهمها كل قارئ مهما يكن حظه من الثقافة، ويفهمها الأميون إن قرئت عليهم، وهي مع ذلك لغة فصيحة نقيّة لا عوج فيها ولا فساد، وقد تجري

فيها الجملة العامية أحياناً حين لا يكون منها بد، فيحسن موقعها، وتبلغ منك موقع الرضى».[15]

والواقع إذا وردت عبارة بالعامية في أثناء السرد القصصي والروائي والمسرحي، وكان لابدّ من توضيح فكرة أو التعبير عن موقف شعبي فلا ضيرَ من استعمال هذه العبارة كما أوضح ذلك السيّد العميد. أما الأمر المستهجن فهو أن يتخلى الأديب والعالم عن الرسالة المنوطة بهما في الارتقاء بلغة الجمهور ذائقة وفكراً ووجداناً ولغة، ذلك لأن العاميات تختلف في دلالة معانيها بين قطر عربي وآخر، لا بل تختلف حتى في القطر الواحد بين محافظة وأخرى.

ولقد حسم مجمع اللغة العربية بدمشق هذا الموقف عندما أكدّ في بيان صادر عنه خطورة تحويل اللهجات العامية من المستوى الشفهي إلى المستوى الكتابي، وفرَّق بين الدراسات اللغوية التي تتناول العامية موضوعاً للدرس والتحليل خدمة للفصيحة، وبين الدراسات التي ترمي إلى تقعيد العامية وترسيخها. كما أكدّ خطورة تقعيد اللهجات العامية، ووضع أنظمة نحوية وصرفية لها لأن هذا مؤذن بتحويلها إلى لغات مستقلة، وهذا ما يؤدي بدوره إلى سلخ الإنسان العربي عن هويته وتراثه. وعدّ المجمع أخيراً أن تشجيع العاميات ردة قومية ونكسة وحدوية يقف وراءها دعاة التجزئة وتمزيق الأمة العربية.[16]

وهكذا نجد أن واجب العلماء تجاه التعريب متعدد الأبعاد والمقاصد، وأن عليهم مسؤولية كبيرة تجاه لغتهم الأم لابدّ أن ينهضوا بها بكل كفاية وجدارة وأمانة.

ثالثاً: التعريب ومسؤولية الدول العربية تجاهه

غنيٌ عن البيان أن دساتير الدول العربية تنص على أن اللغة الرسمية في كل دول عربية

---

[15] الدكتور نصر عباس، **تأثير العاميات في الواقع الثقافي والإبداعي**، قراءة حول واقع العاميات في الرواية المصرية، مؤتمر مجمع اللغة العربية في القاهرة عام 2018، ص 26.

[16] الدكتور محمود أحمد السيّد، **الهاجس اللغوي**، مرجع سابق، ص 199.

إنما هي اللغة العربية، وأن رؤساء الدول العربية وملوكها وأمراءها أقسموا اليمين على احترام الدستور، وتطبيق القانون، إلا أنهم لم يجسّدوا هذا الاحترام على أرض الواقع استعمالاً للغة البلاد سليمة على الألسنة والأقلام في كلماتهم، وخطبهم، وتعاميمهم، وقراراتهم، ومناقشاتهم، وبلاغاتهم، وهم يحاسبون الآخرين على تجاوزهم حدودهم في عدم الالتزام بسلامة لغتهم واحترام حرماتها، فإذا نحن نلاحظ أن ثمة نغمات نشاز تدعو إلى استبعاد العربية، واعتماد اللغة الأجنبية في العملية التعليمية التعلمية على أنها لغة كونية، وقد تجاهل مطلقوها مكانة لغتهم الأم في مسيرة الحضارة البشرية، وأنها بين اللغات الست المعتمدة في الأمم المتحدة والمنظمات التابعة لها، وسمعنا هذه المعزوفات تنطلق من أعضاء مجامع لغة عربية ماضياً وحاضراً،17 «فابتلينا – نحن العرب– بإهمال لغتنا وبغرورنا أن سواها أعمق وأبهى وأفتى وأقرب إلى مقوّمات الحضارة الحديثة، والنتيجة صغرنا في أنفسنا دون أن نكبر في أنفس الحاكمين حتى صرنا لا ننتمي لبيان عربي ولا لبلاغة عربية» على حدّ تعبير الدكتور كمال يوسف الحاج في كتابه «في فلسفة اللغة»[18]. فها هو يصرّح قائلاً: «لا أبالغ إذا قلت إن معظم مشكلاتنا الاجتماعية سببه التنازل عن واحدنا الأحد، عن تاريخنا الواحد، عن لساننا الواحد، عن أرضنا الواحدة، عن تراثنا الواحد، عن إرادتنا الواحدة. وليس في العالم شعب يريد إدخال عفاف على عفافه، إذ إن كل أمة عزيزة الجانب، أبية الخلق، ثابتة الإرادة تقدّم لغتها على لغة سواها، ولا تتناول الأشياء الأخرى إلا من بعد أشيائها القومية، أي من وراء حدودها الوطنية».[19]

وعلى الدول العربية مسؤوليات جسام تجاه لغتها، والعمل على سيرورتها وانتشارها والحفاظ على مكانتها، وتتجلى هذه المسؤوليات فيما يلي:

---

[17] الدكتور محمود أحمد السيّد، **الهاجس اللغوي**، مرجع سابق، ص 49.

[18] الدكتور كمال يوسف الحاج، **في فلسفة اللغة**، دار النهار، بيروت 1967، ص 7.

[19] المرجع السابق.

إصدار القرار السياسي وكفانا تأجيلاً وتسويفاً:

إذا ألقينا نظرة على واقع التعريب في البلاد العربية، فإننا نلاحظ أن ثمة تلكؤاً في إصدار القرار الحاسم لسيادة اللغة العربية على الأرض العربية تعليماً وإعلاماً وتواصلاً عبر الكلمة المسموعة والمرئية والمطبوعة، إذ يدل الواقع في الدول العربية على التراخي في اعتماد العربية في التعليم الجامعي ما عدا سورية التي اعتمدتها في التعليم، وشؤون حياتها بعد حصولها على استقلالها، وكان للمجمع العلمي العربي في دمشق الذي أنشئ عام 1919 دور كبير في مدّ الجامعة السورية بالمصطلحات العلمية، وفي تعريب دوائر الدولة ومؤسساتها، كما كان لقانون حماية اللغة العربية الصادر في خمسينيات القرن الماضي دور هو الآخر في تعزيز حركة التعريب ومسيرته.

أما في وقتنا الحالي فلا نجد سوى الإهمال من أغلب الدول العربية، وترك الأمور تتطور كما كتب لها، فليس هناك قرار تعريب جدّي في الوطن العربي، ولا قرار مضادّ على حدّ تعبير الدكتور عبد الله العروي، إذ يقول: «ولما كان إهمال الأمور يعني في الحقيقة استمرار التخلف والتبعية والأمية، فكل قرار يستهدف التقدم والتطور يتساوى منطقياً مع قرار التعريب، فمضمون القرارين واحد، هو سياسة قومية تخطط لمستقبل عربي. ولما كان مشكل التعريب قائماً حتى الآن، فهذا دليل على أن القرار الوحدوي لم يتخذ فعلاً في الكيان العربي. أما السلطات الخاضعة لمنطق الإقليمية فإنها لن تجرؤ على تبني الإصلاح، لأنها تعتمد الازدواجية سياسة، فهي تحافظ على اللسان القديم لتكسب قدراً من الشرعية، وتفسح في المجال لنشر لسان أجنبي لتحقيق قدر من التحديث، وتترك الحرية للهجات لتضمن قدراً من الاستقلال الداخلي. ومن هنا فإن الواجب يقضي على العرب ليفكروا بكيفية حديثة مع أنفسهم وبلسانهم، لا مع غيرهم بلسان الغير فقط».[20]

[20] الدكتور عبد الله العروي، **ثقافتنا في ضوء التاريخ**، المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الثانية، سنة 1988، ص 28.

وتجدر الإشارة إلى أن احترام اللغة هو من احترام الذات، ومن تجليّات الاعتزاز بالانتماء، ولغتنا العربية لم تهزم، لكن أبناءها هم المنهزمون عندما تخلّوا عنها، والعجيب أن السلطات الحاكمة في الدول العربية، والمسؤولين، وأغلب مؤسسات المجتمع تقف متفرجة ومحايدة تجاه هذا الانتحار اللغوي على حدّ تعبير فهمي هويدي، الذي يرى أن تدهور أحوال اللغة العربية، والازدراء بها ما هو إلا تعبير عن الهزيمة الحضارية، وقديماً قيل: إنّ اعوجاج اللسان دلالة على اعوجاج الحال، الأمر الذي إن صح، فإنه يدل على أن المشكلة ليست في ألسنة اعوجت، ولغة تدهورت، وإنما هو استسلام للهزيمة والانكسار، وشعور باليأس من الحاضر والمستقبل».[21]

ولو ألقينا نظرة على توصيات مؤتمرات التعريب التي عقدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) لوجدنا أنه ما من مؤتمر عقد إلا وكان يشتمل على ضرورة إصدار القرار السياسي في إحدى توصياته، وحتى الآن لم يصدر القرار السياسي، مع الأخذ بالحسبان أن وزراء الصحة العرب، ووزراء التعليم العالي العرب، وعمداء كليات الطب في الجامعات العربية، أوصوا في اجتماع عقدوه في دمشق في ثمانينيات القرن الماضي أن يعرّب الطب في كليات الطب في الجامعات العربية تعريباً كاملاً في عام 2000، وها نحن أولاء وبعد مضي عقدين على الموعد الذي كان مقترحاً نرى أن الوضع ازداد سوءاً، وأن ثمة صيحات تنطلق في بعض المؤتمرات والندوات داعية إلى التجريب في تدريس مجموعة من الطلبة باللغة العربية، وتدريس مجموعة أخرى باللغة الأجنبية، لنتبيّن فاعلية أيٍّ من الطريقتين أجدى في تحصيل الطلبة، علماً بأن ثمة قرناً كاملاً مضى على تدريس الطلبة الطب باللغة العربية في الجامعات السورية، وها هم أولاء خريجوها يبزّون أقرانهم من أبناء الدول العربية الأخرى الذين درسوا باللغة الأجنبية، ويتبؤون أرقى المناصب الأكاديمية في المشافي الأوربية والأمريكية، وقد درسوا الطب في إجازاتهم الجامعية باللغة العربية، وآن للسلطات الحاكمة في الدول العربية أن تعترف بالحقيقة، وأن تقتدي بالدول الأخرى كبيرها وصغيرها في التدريس بلغتها الأم، وها هو ذا الكيان الإسرائيلي

[21] فهمي هويدي، **لغتي هويتي**، مدونة تعنى بشؤون اللغة العربية، أهوتك إيه؟ مايو 2009.

الغاصب والمحتل يعمل على إحياء لغته العبرية الميتة منذ ألفي عام، ويعيدها إلى الحياة، لتتبوأ مكانتها في العملية التعليمية التعلمية بدءاً من رياض الأطفال حتى الدراسات العليا في الوقت الذي نرى فيه جنوح الدول العربية إلى استبعاد لغتهم الأم من العملية التعليمية التعلمية في بعض الجامعات الرسمية والخاصة، وامتد هذا الاستبعاد إلى مدارس التعليم الأساسي الخاصة في بعض المواد، وها هي ذي اللغة الإنجليزية تهيمن في دول الخليج العربي، واللغة الفرنسية تهيمن في دول المغرب العربي، وحقق الاستعمار بيد نفر من أبناء الأمة العربية ما كان قد عجز عن تحقيقه من قبلُ إبان احتلاله للدول العربية.

قضية اللغات الأجنبية في العملية التعليمية التعلمية

إنّ طبيعة العصر، عصر العلم والتقانة (التكنولوجيا) تحتم على الدول العربية أن تواكب روح هذا العصر، وتقتضي هذه المواكبة إتقان اللغات الأجنبية إلى جانب إتقان لغة الأمة العربية الفصيحة، على أن تعلّم مواد المعرفة كافة باللغة العربية إلى جانب تعليم لغتين أجنبيتين في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، ويمكن أن تكون ثمة مناهج إثرائية في المواد العلمية باللغة الأجنبية إلى جانب المناهج التي تدرّس بالعربية، وفي التعليم الجامعي تدرّس المقررات باللغة الأم ما عدا مقررين اثنين يدرّسان باللغة الأجنبية. وفي فروع الجامعات الخاصة الأجنبية على الأرض العربية على الدول العربية أن تدرّس طلابها العرب تاريخ أمتهم وجغرافيتها بالعربية على أن يكون مقرراً إجبارياً على هذه الشريحة من الطلبة.

التعميم على الوزارات والمؤسسات والاتحادات والنقابات والشركات والجمعيات والقطاع الخاص لاستعمال اللغة العربية الفصيحة في ندواتها ومراسلاتها واجتماعاتها، ومناشطها، ومتابعة التنفيذ:

على الدول العربية مسؤولية التعميم على جميع الوزارات ودوائرها والمؤسسات والاتحادات والنقابات والجمعيات الأهلية والقطاع الخاص والشركات التجارية والخدمية والسياحية والصناعية

لاستعمال اللغة العربية الفصيحة في مناشطها كافة ندوات ومراسلات واجتماعات ولافتات وإعلانات، ومتابعة إنفاذ هذه التعاميم.

إصدار القوانين الرامية إلى حماية اللغة العربية:

ما دامت اللغة وطناً، فما من وطنٍ إلا ويحتاج إلى حماية ودفاع عنه، وعلى الرغم من أن عدداً من الدول العربية كان قد أصدر قوانين لتوفير الأمن اللغوي كقانون حماية اللغة العربية في سورية عام 1952، وقانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية في العراق عام 1977، وقانون حماية اللغة العربية في الأردن عام 2015، وقانون حماية اللغة العربية في قطر عام 2017، وقانون تعميم استعمال اللغة العربية في الجزائر عام 1992، فإنَّ هذه القوانين تحتاج إلى متابعة لإنفاذ موادها على أرض الواقع، إذ ما تزال الأمور تترنح في مكانها، وما يزال الوضع اللغوي يعاني القصور في أدائه إن على المستوى الجامعي أو ما قبله، أو على المستوى الإعلامي والإعلاني، أو الرقمي العربي، أو على مستوى مواكبة روح العصر وتوفير المقابلات العربية للتدفق المعرفي في جميع ميادينه.

5. الإسهام في تعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات العربية في المهاجر، ولغير أبنائها ممن يرغبون في تعلم اللغة العربية إن في داخل الدول العربية أو في خارجها:

وهذه مسؤولية كبيرة على الدول العربية أن تقوم بها، وتوفر مستلزماتها ومتطلباتها، وأن تحذو حذو الدول الكبرى التي تربط أبناءها بلغتهم الأم، ومن ثمّ تعمل على نشرها على الصعيد العالمي، وتفتح المراكز في خارج بلدانها لتعليم لغتها ونشر ثقافتها. ومن الملاحظ أن نفراً من أبناء الجاليات العربية في المهاجر لا يعرفون لغة آبائهم وأجدادهم، وهذه ثغرة كبيرة تعانيها لغتنا العربية مع أبناء المهاجرين وأحفادهم، وهذا لا نجده عند الأقوام المهاجرة الأخرى ويا للأسف ! وما على الدول العربية إلا أن تربط أبناء المهاجرين بوطنهم وتراث أمتهم ولغتها وثقافتها وقضاياها، وأن تبذل كل إمكاناتها في هذا السبيل.

6. إقامة دورات لتعليم اللغة العربية لغير أبنائها ممن يعملون على الأرض العربية:

ونجد هذه الظاهرة في دول الخليج العربي، إذ إن جنسيات مختلفة تعمل في دول الخليج دون أن تعرف اللغة العربية، ولا تقوم دول الخليج بإقامة دورات لتعليم هؤلاء العاملين على أراضيها من هنود وباكستانيين وغيرهم لغة البلاد العربية، لا بل يتنازل الخليجيون عن لغتهم، ويحدثون هؤلاء الأجانب بلغتهم، والأخطر من هذا أن العائلات الخليجية تضع أطفالها بين أيدي المربيات من هذه الجنسيات غير العربية، ولنا أن نتصور حال هؤلاء الأطفال، وكيف ستكون تربيتهم؟

وما دام هؤلاء العمال الأجانب في أمس الحاجة إلى العمل على الأرض العربية، فإن عليهم أن يتعلموا لغة البلاد التي يعملون فيها، وعلى الدول أن تعمل على توفير هذا التعليم لهم إذا كانت تعتز بلغتها العربية، وتسهر على مستقبل أطفالها.

7. إلزام ممثلي الدول العربية باستعمال اللغة العربية في المحافل الدولية:

ما دامت اللغة العربية من بين اللغات العالمية الست المعتمدة في الأمم المتحدة فلا مسوّغ أبداً لأن يتحدث ممثلو الدول العربية في الأمم المتحدة، وفي المنظمات التابعة لها (اليونسكو، اليونسيف، الصحة العالمية، البنك الدولي... الخ) باللغة الأجنبية، ولا يمكننا أن نتصور نظرة الآخرين إلى هؤلاء الممثلين الذين هجروا لغتهم الأم المعبرة عن هويتهم وحضارتهم وثقافتهم، واستبدلوا بها لغة أجنبية، ورحم الله شاعرنا الكبير أبا الطيب المتنبي القائل:

ومَن جهِلتْ نفسُه قدرَه ... يرى غيرُه منه ما لا يرى

8. استعمال العربية في المؤتمرات والندوات التي تعقد على الأرض العربية، مع الترجمة إلى الأجنبية إذا كان ثمة أجانب يشاركون فيها:

لوحظ في السنوات الأخيرة أن هنالك مؤتمرات وندوات تعقد على الأرض العربية، وتستخدم فيها اللغة الأجنبية، ولا مسوّغ أبداً لاعتماد اللغة الأجنبية في هذه المؤتمرات والندوات مادامت تعقد على الأرض العربية، ويشارك فيها ممثلو الجهات المعنية في الدول العربية، ولا مانع من استخدام الترجمة إلى الأجنبية إذا كان ثمة أجانب يشاركون في هذه المؤتمرات والندوات. أما أن

تستخدم الأجنبية وتستبعد العربية، فإن هذا الأسلوب ينافي سيادة الدول العربية، ويحطّ من قدر لغتها ومكانتها، وعلى الدول العربية أن تأخذ بالحسبان هذه الظاهرة، وأن تكون حريصة على استعمال لغتها العربية في أعمال هذه المؤتمرات والندوات والملتقيات.

9. التعاقد مع الشركات الأجنبية لإرفاق الترجمة العربية لاستعمال الأجهزة والوسائل والتقنيات وصيانتها على غرار الترجمة إلى العربية في مجال الأدوية المستوردة:

على الدول العربية في تعاملها مع الدول الأجنبية، وفي مذكرات التفاهم التي تجريها معها في المجالات التجارية والخدمية والصناعية والسياحية، أن ترفق الشركات الأجنبية التي تتعامل معها الترجمة العربية لاستعمال الأجهزة والوسائل والتقنيات وصيانتها على غرار الترجمة إلى العربية في مجال الأدوية المستوردة، ومن البدهي أن تقبل الدول الأجنبية هذا المنحى ما دامت تعمل على تصدير منتجاتها إلى أسواق الدول العربية، على أن تكون المراسلات أيضاً بين الدول العربية والدول الأجنبية وشركاتها ومؤسساتها باللغتين العربية والأجنبية.

10. احترام لغات الفئات الخاصة على الأرض العربية، والسماح لها بتعليم لغتها الأم لأبنائها إلى جانب لغة الأمة العربية الفصيحة:

ثمة فئات على الأرض العربية لها لغتها الخاصة بها كالأرمنية والشركسية والكردية والأمازيغية... الخ. وغني عن البيان أن أمتنا العربية من قبلُ قد احترمت اللغات الأخرى، وترجمت منها إلى العربية، وعلى الدول العربية حالياً أن تحترم هذه اللغات أيضاً، وأن تقدر أصحابها، وأن تمنحهم حق تعليم أبنائهم لغتهم الخاصة بهم، على أن يعتمدوا لغة الأمة العربية الفصيحة على الصعيد الوطني والعربي، إلى جانب لغتهم الأم، ما دامت العربية هي اللغة الموحِّدة والموحَّدة على صعيد الأمة. أما أن تكون تلك اللغات بديلاً عن العربية، اللغة الرسمية في الدولة، فهذا يتنافى ومبدأ الوحدة الوطنية والقومية لأبناء الأمة كافة.

11. السعي إلى زيادة المحتوى الرقمي العربي على الشابكة ومراكز التواصل الاجتماعي:

وهذه مسؤولية على الدول العربية أن توليها الاهتمام للارتقاء بواقع هذا المحتوى

الذي أشارت الإحصاءات إلى تدني نسبته على الشابكة، ومراكز التواصل الاجتماعي، وعلى وزارات الاتصالات والتقانة في الدول العربية أن تدعم هذا التوجه، وتوليه رعايتها، بحيث تشجّع المبادرات الإيجابية لزيادة نسبة المحتوى الرقمي العربي المصوغ بالفصيحة على الشابكة، ومراكز التواصل الاجتماعي، وتعلن المسابقات في هذا المجال، وتكرّم الفائزين فيها.

12. دعم الاستثمار في اللغة العربية على أنه ثروة قومية في عالم المعرفة:

ثمة رغبة في الدول الإسلامية غير العربية لتعلم اللغة العربية بغية فهم الرسالة الإسلامية قرآناً عربياً، وحديثاً نبوياً شريفاً، وتراثاً... الخ، وعلى الدول العربية تحمل مسؤولياتها في هذا الصدد، وتوفير مستلزمات العملية التعليمية التعلمية برامج وكتباً وأطراً تعليمية. وهنا يجيء الاستثمار في اللغة العربية على أنه ثروة قومية في عالم المعرفة، ووسائل التواصل الحديثة، ويدر هذا الاستثمار عوائد على الدول العربية. ولا يكون هذا الاستثمار في الدول الإسلامية وحدها، وإنما يكون على الصعيد العالمي أيضاً ما دام ثمة أجانب يرغبون في تعلّم اللغة العربية.

13. الاهتمام بالوعي اللغوي:

على المسؤولين في الدول العربية التحلي بالوعي اللغوي لتنفيذ القوانين والتعاميم والبلاغات والقرارات الرامية إلى صون اللغة العربية وحمايتها، وأن يعملوا على توفير الندوات والمحاضرات، ومستلزمات إنجاح هذا المسعى، وأن يتحلوا بالإرادة والشعور العالي بالمسؤولية لتنفيذ التوصيات المنبثقة عن هذه المؤتمرات والندوات والمحاضرات، ذلك لأن الوعي اللغوي لدى من بيدهم قرارات التنفيذ، عامل هام في إنجاح مسيرة التعريب.

14. دعم الترجمة إلى العربية ومنها إلى اللغات الأجنبية:

تسهم الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية أيما إسهام في دعم حركة التعريب، وإغناء الثقافة العربية في مختلف الميادين، وعلى الدول العربية أن تخصص الميزانيات الكافية

في وزارات التعليم العالي في البلاد العربية، وفي وزارات الثقافة لترجمة أمهات الكتب، وأن تعد ترجمة الكتب شرطاً من شروط الترقية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات إلى جانب التأليف، والبحوث، والإشراف على الرسائل الجامعية.

وعلى الدول العربية أيضاً أن تقدم الدعم المادي الكافي للمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهة المعنية بتوحيد الفكر بين أبناء الأمة العربية الواحدة بطريق التربية والثقافة والعلوم.

وإذا كانت الترجمة إلى اللغة العربية من اللغات الأجنبية، والثقافات الأخرى تغني الثقافة العربية، وحركة التعريب، فإن نقل الأمور الإيجابية من ثقافتنا العربية إلى الثقافات الأخرى يعرّف الآخرين بغنى التراث العربي، وإنسانيته، ومناقبيته، ويظهر إسهام الحضارة العربية في مسيرة الحضارة البشرية.

15. النص على النجاح في اللغة العربية على أنه شرط للتعيين في وظائف الدولة:

نصت الإعلانات عن المسابقات التي تجريها أغلب الدول العربية على أن من شروط التعيين في وظائف الدولة النجاح في المعلوماتية، واللغة الأجنبية (الإنجليزية) في دول الخليج العربي، وبعض الدول العربية الأخرى، والفرنسية في دول المغرب العربي، ولا ينص على النجاح في اللغة العربية، علماً بأن كثيراً من الوظائف في الدولة لا تتطلب استعمال اللغة الأجنبية، وإنما تتطلب العربية. لذا كان على الدول العربية أن تولي شرط النجاح باللغة العربية الاهتمام في الإعلانات التي تجريها هذه الدول.

16. المتابعة الجادة لإنفاذ مواد قوانين حماية اللغة العربية من جهة، وتوصيات مؤتمرات التعريب من جهة ثانية:

من المخجل حقاً أن تضع بعض الدول العربية قوانين لحماية اللغة العربية، إلا أن بنود هذه القوانين لا تنفذ على الصورة المرغوب فيها، فإذا التسميات الأجنبية تحتلّ واجهات المحال التجارية، والخدمية، والسياحية، في الوقت الذي ينص قانون حماية اللغة العربية على التسميات

العربية على واجهات هذه المحال.

ومن المحزن حقاً أن تجد توصيات انبثقت عن مؤتمر التعريب الأول الذي عقد في ستينيات القرن الماضي، ما يزال بعضها يتكرر في مؤتمرات التعريب التي عقدت في العقدين الأول والثاني من الألفية الثالثة، وهذا إنما يدلّ على غياب المتابعة الحثيثة، والجادة لتنفيذ التوصيات من جهة، وعلى عدم الجدية في تنفيذ القوانين على أرض الواقع.

وبناء على ذلك كان لابدّ على الدول العربية أن تنهض بمسؤولية المتابعة الجادة للتنفيذ، إن في بنود القوانين أو توصيات الندوات والمؤتمرات. ولكم كانت دهشة ممثل منظمة الصحة العالمية كبيرة عندما تبيّن له أن أغلب الجامعات العربية تدرّس العلوم الصحية باللغة الأجنبية لا باللغة الأم العربية!!.

رابعاً: خـاتـمـة

لما كان التعريب مسألة متعددة الأبعاد، وهو موضوع قديم جديد يتناول هوية الأمة تاريخاً ومصيراً وحفاظاً على الذاتية الثقافية كان المسؤول عن تجسيده على أرض الواقع لا يقتصر على العلماء والمسؤولين في الدولة، وإنما تقع المسؤولية على أبناء الأمة كافة ما دام التعريب الذي نرومه هو سيادة اللغة العربية على الصعيد العربي في مختلف قطاعات المجتمع العربي إعلاماً، وتعليماً، وتواصلاً، ومراسلات، وتفاهماً... الخ.

ولن يتمكن أبناء الأمة من القيام بواجباتهم تجاه لغتهم إلا إذا اتسموا بالوعي والإدراك، وتمثّل ما تحتله اللغة العربية من مكانة، وما تعبّر عنه من وظائف تفكيراً، وتعبيراً، وتواصلاً، وهوية، ووجوداً، وحضارة، فإذا لم يتحلّ أبناء الأمة بالوعي، ولم يقم كلٌ منهم بدوره في صون لغته الأم، والاعتزاز بها، والسعي إلى سيرورتها، وانتشارها سليمة على الألسنة، والأقلام، والواجهات، والمحلات، وجميع مناحي الحياة، فإن الأهداف المتوخاة من مسيرة التعريب لن تتحقق، ذلك لأن نجاح التعريب، وتجسيده على أرض الواقع لا ينهض به العلماء وحدهم، وإنما يحتاج إلى تعاون

المسؤولين في الدول العربية من جهة، وتعاون جميع أبناء المجتمع العربي من جهة ثانية، مع وجود قوانين رادعة لحماية الأمن اللغوي والدفاع عنه ما دامت اللغة هي الوطن الروحي للأمة.

مراجع البحث

1. الدكتور أحمد محمد قدور- مدخل إلى فقه اللغة العربية- دار الفكر بدمشق- 2010.
2. الدكتور عبد الله العروي- ثقافتنا في ضوء التاريخ- المركز الثقافي العربي- بيروت 1988.
3. فهمي هويدي- لغتي هويتي- مدونة تعنى بشؤون اللغة العربية- أهوتك إيه؟ 2009.
4. الدكتور كمال يوسف الحاج- في فلسفة اللغة- دار النهار- بيروت 1967.
5. الدكتور محمود أحمد السيّد- الهاجس اللغوي- وزارة الثقافة السورية- دمشق 2019.
6. الدكتور محمود أحمد السيّد- في قضايا التعريب- المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر- دمشق 2010.
7. محمود تيمور- مجلة مجمع اللغة العربية في القاهرة- الجزء التاسع.
8. الدكتور محيي الدين صابر- اللغة العربية مستودع الفكر العربي- صفاقس 1987.
9. الدكتور محيي الدين صابر- قضايا الثقافة المعاصرة- الدار العربية للكتاب- تونس 1982.
10. الدكتور مصطفى الشهابي- المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث- مطبوعات مجمع اللغة العربية في دمشق 1965.
11. الدكتور نصر عباس- تأثير العاميات في الواقع الثقافي والإبداعي- قراءة حول واقع العاميات في الرواية المصرية- مؤتمر مجمع اللغة العربية في القاهرة 2018.
12. وزارة الثقافة السورية- فتاوى كبار الكتاب والأدباء في مستقبل اللغة العربية- سلسلة آفاق ثقافية- دمشق 2003.

التعريب ودوره في جودة التعليم العالي

د. سليمان بن سيف بن سالمين الغتامي
جامعة السلطان قابوس- كلية التربية
سلطنة عُمان/ مسقط

المقدمة:

أصبح من المسلم به أن العلاقة بين التنمية والتعليم العالي علاقة جوهرية، وأن الأداة الرئيسة لتقوية هذه العلاقة هي اللغة الأم التي يتخاطب بها أبناء المجتمع الواحد، وهذا الأمر يمكّنهم من التفاهم والتفكير لأجل الإبداع والرقي. ومن النعم الكبرى التي حظيت بها الأمة العربية وحدة اللغة التي بفضلها كان للعرب فضل على الأمم الأخرى في علومها، وعلى أساسها كان يُنظر إلى الأمة العربية على أنها منارة يُهتدى بها. ولقد أثبت التاريخ أن اللغة العربية قادرة على التكيف مع الحضارات السابقة والمعاصرة لتفيد منها ما يمكّن أبناءها من المشاركة في البناء العلمي والحضاري. والمتأمل في واقع أمتنا العربية اليوم يجد أنها تخلَّت عن مجدها، واكتفت بالفتات من منجزات الحضارة الحديثة، واستسلمت لعيش الكفاف، وأضحت مستهلكة في جميع شؤونها معتمدة في ذلك على ما يتفضل به الآخرون عليها، ولعمري ما ذلك إلا نتيجة حتمية لتخليها عن لغتها الأم. ولهذا بات من الضروري تدارك هذا الأمر قبل استفحاله، وقبل أن يتسع الخَرْقُ على الراقع، حيث أصبح من الأهمية بمكان ترسيخ التفكير العلمي في أذهان الأجيال العربية المقبلة عن طريق ربطه باللغة الأم، وهذا ما يُحفِّز إلى الإبداع والابتكار.

ومما لا ريب فيه أن العالم اليوم يعيش تدافعاً لغوياً بين الدول في ظل العولمة، وفي ظل الرغبة الأكيدة في سبق التقدم العلمي وتصديره للآخرين؛ وقد أدركت هذه الدول أن الوسيلة إلى هذا هو استعمال اللغة الأم، لذا تكتلت حول لغاتها، ومن هنا نشهد – على سبيل المثال- صراع الفرنكوفونية من أجل البقاء في وجه اللغة الإنجليزية، ومناضلة البرتغالية والإسبانية للاستمرار في

أمريكا اللاتينية وفي المحافل الدولية، ومحاولة الروسية البقاء في خضم اللغات المحلية والأجنبية بعد تفكك الاتحاد السوفيتي. وتتخذ دول هذه اللغات إلى نشرها كافة السبل، وشتى الطرق، فقد يكون بواسطة معاهد تعليم اللغات المنتشرة في الدول المختلفة، أو في وسائل الإعلام من خلال البرامج الجاذبة بشتى أنواعها، أو بما تقدمه تلك الدول من منح دراسية للدارسين في جامعاتها، أو بفضل القوة الاقتصادية وما تحمله بضائعها الاستهلاكية بأنواعها من دِعايةٍ للغاتها.

إن هذا التدافع اللغوي كفيل بأن يطرح تساؤلات مهمة؛ وهي: هل تستطيع اللغة العربية المضي قُدماً في مواكبة تطورات هذا العصر، والوقوف في مصافّ اللغات العالمية؟ وهل يناضل العرب كغيرهم من أجل نشر لغتهم؟ وهل الجهود المبذولة حاليّاً من المجامع اللغوية وجهات التعريب وغيرها تكفي لنصرة اللغة العربية وإظهارها للعالم في ظل تزايد غير العرب الراغبين في تعلم اللغة العربية، ووجود العديد من الجامعات الأجنبية التي تدرس اللغة العربية في أقسامها؟ وهل يمكن للتعريب أن يؤدي دوراً فاعلاً في بقاء اللغة العربية شامخة كعهدها؟

ما نخلص إليه في هذه المقدمة أن اللغة العربية هي المِحْضَن الروحي للعرب جميعًا، وإن من باب البرّ بها رعايتها النهوض بها بجميع الوسائل. ومن أهم هذه الوسائل تعريب التعليم الجامعي؛ لما له من دور في حماية اللغة العربية، واستمرارها متدفقة العطاء عن طريق نقل العلوم إليها، والتعليم والتأليف بها، وجعلها الركيزة في التعامل الرسمي في المؤسسات الحكومية والقطاع الخاص، حتى تتهيأ هذه اللغة لأن تكون لغة البحث والتفكير والكتابة في المستقبل القريب كما كانت في سالف عهدها.

2. العلاقة بين اللغة العربية والتعريب والتعليم

للغة الأم دور مهم في بناء شخصية الفرد من مختلف زواياها، وهذا الأمر هو الذي يؤدي إلى تجانس أفراد المجتمع الواحد في التوجهات والرؤى نحو التوحد والمصير والآمال المشتركة. واللغة الأم هي المعبر الذي يتحول عن طريقه المجتمع من التخلف إلى التقدم، ومن الجمود إلى الانطلاق. وليست اللغة مجرد وسيلة اتصال بين الأفراد لقضاء شؤون حياتهم، بل هي أخطر من

ذلك، إنها رابطة تشد أفراد المجتمع بعضهم إلى بعض، توحّد أفكارهم، وتحدد رؤاهم، وهي العمود الفقري لتقوية انتمائهم إلى ثقافة واحدة،[1] وهي أداة نقل الأفكار والخبرات من جيل إلى آخر،[2] وتعزز اللغة قيم المجتمع وهويته، وتقوي العلاقات الاقتصادية، والاجتماعية، وتشكّل العواطف. واللغة هي المعرفة التي تمثل عاملاً رئيساً في عالم التنافسات اليوم، حيث تؤدي دوراً كبيراً في التخاطب بين ملايين البشر باستعمال تقنيات الاتصال الحديثة، وعلى رأسها شبكة المعلومات.[3] وهي كما يصفها جَدْوَتْ[4] أعظم هدية من الله لبني البشر، وأنها تمثل المعرفة والمهارة والسلوك والعادة والهدف.

ولقد أدركت كثير من الدول في العصر الراهن أهمية لغتها الأم في هذه المجالات، فحرصت على جعلها الأداة الرئيسة في تربية أبنائها برغم المصاعب التي تواجهها في سبيل ذلك، ككثرة حروفها الأبجدية، مثل اليابان والصين، أو تعدد لغاتها ولهجاتها كالولايات المتحدة الأمريكية، أو إحياء لغة ميتة كالعِبريَّة. وما ذلك إلا عن اقتناع هذه الدول بأن أية أمة لا يمكن أن تنجح في تنميتها إلا بلغتها الأم. ومن الدلائل التاريخية التي تؤكد اهتمام الشعوب بلغاتها، ما أوصى به الزعيم الفيتنامي هوشي مينه شعبه قائلا "حافظوا على صفاء اللغة الفيتنامية، كما تحافظون على صفاء عيونكم. تجنبوا وبعناد أن تستعملوا كلمة أجنبية في مكانٍ بإمكانكم أن تستعملوا فيه كلمة فيتنامية"، وقد أكد الفيلسوف كونفوشيوس أهمية اللغة عندما سأله ملك الصين عن كيفية إصلاح

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقة، **اللغة العربية والتفاهم العالمي المبادئ والآليات**، عَمّان، دار المسيرة، 2009، ص 45.

[2] Anwar G Chejne, ***The Arabic Language: Its Role in History***, Minneapolis, Minn, University of Minnesota Press, 1969, p22.

[3] David Kilgour, ***The Importance of Language,*** Retrieved Jun 26, 6, 2010 from http://www.david-kilgour.com/mp/sahla.htm

[4] Ayoob Y Jadwat, **Teaching of Arabic as a Foreign Language (TAFL): A Study of the Communicative Approach in Relation to Arabic**, Unpublished Ph.D. thesis, University of St. Andrews, Scotland, UK, 1987, pp 4-5.

مملكته، بقوله: "ابدأ بإصلاح اللغة".[5]

وكون اللغة العربية إحدى اللغات، فهي تمثّل رابطاً عضويّاً، وهمزة وصل بين ماضي الأمة وحاضرها ومستقبلها، ويشير سليمان[6] إلى أن اللغة العربية بالنسبة إلى القومية العربية بمثابة الهواء الذي يتنفسه العرب، والماء الضروري لحياتهم. ولا غرو في ذلك، فهي اللغة الأم للأقطار العربية، وهي أداة القرآن الكريم المعجزة الخالدة، كونها لغة البيان الدال على عبقرية الإنسان. وقد انتشرت اللغة العربية سريعا كما انتشر الإسلام في أنحاء بقاع العالم، وتستعمل اللغة العربية لغة رسمية في أكثر من اثنين وعشرين دولة إسلامية في العالم، واعترفت بها هيئة الأمم المتحدة لغة عالمية بتاريخ 18 ديسمبر 1973م، وعرف هذا اليوم باليوم العالمي للغة العربية الذي أعلنته منظمة اليونسكو عام 1999، ويأتي تحديد يوم من كل عام للاحتفال باللغة الأم من منطلق أهمية كل لغة للمتحدثين بها، وفي هذا الصدد ورد عن الأمم المتحدة قولها: "تُعدُّ اللغاتُ الوسيلةَ المثلى للتفاهم المتبادل والتسامح، ويعتبر احترام كافة اللغات العامل الأساسي لضمان العيش المشترك في سلام للمجتمعات وكافة أفرادها دون استثناء".[7]

وتمتاز اللغة العربية بكثير من المقومات التي تؤهلها لتربية جيل من المتعلمين متسلح بملكة الإبداع والتميز، والمساهمة في دفع عجلة التقدم العلمي العالمي. ومن هذه المقومات ما يذكره[8]

---

[5] مصباح الحاج عيسى، ونجاة عبد العزيز المطوع، **التعريب ومشكلة استعمال اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في كلية العلوم بجامعة الكويت**، ص ص 52-53، أخذ بتاريخ 2011/7/20 من: http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/kashaf/abstract.asp?id=1792

[6] Yasir Suleiman, **Nationalism and the Arabic Language: an Historical Overview**, In Suleiman, Yasir (ed.) Arabic Sociolinguistics Issues & Perspectives, Curzon Press Ltd. Retrieved Jun 27, 6, 2010,p 4, from http://books.google.com/books?hl=ar&lr=&id=lm3tZqaEN7QC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Arabic+Sociolinguistics+Issues

[7] الرياض، **الأمم المتحدة، 18 ديسمبر اليوم العالمي للاحتفاء باللغة العربية**، جريدة الرياض الرسمية، أخذ بتاريخ 2011/8/29 من: http://www.alriyadh.com/2010/02/21/article500324.html

[8] عباس كاظم مراد، **حركة تعريب التعليم العالي في الوطن العربي دلالته، وأساليبه، وواقعه، ومشكلاته، وحلولها**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، بغداد، 1987.

بأنها تمتاز بثراء مفرداتها وأساليبها، الذي يجعلها قابلة لإنجاح عملية التعريب في التعليم العالي، والوفاء بحاجات هذا العصر، فقد ثبتت على مر التاريخ في وجه المحاولات التي استهدفتها. وتشير أيضاً (طاهرة اللواتي)[9] إلى هذه المميزات بقولها: "من المعروف أن اللغة العربية قد أثبتت قدرتها الفائقة على حمل أرقى ما توصلت إليه معرفة الإنسان، بل وكانت الرائد لأكثر وأصعب مجالات المعرفة حين دخولها أوسع حركة للتعريب بأسس علمية سليمة تمكنت من إنتاجٍ معرفي غزير أثناء الحضارة العربية الإسلامية".

ولقد مرت اللغة العربية عبر القرون المختلفة باختبارات عديدة أثبتت فيها أنها قادرة على مواكبة المستجدات، فقد استوعبت هذه اللغة بداية المخزون الفكري الهائل للدين الإسلامي والعلوم المرتبطة به، ونجم عن كل ذلك عشرات الآلاف من المصطلحات الجديدة المرتبطة بهذه العلوم. كما استوعبت علوم الأمم المتقدمة على العرب في العصر الأموي وأوائل العصر العباسي، وهي الفرس، والروم، والهنود، والإغريق، فكانت بحق خير المعين في نقل تلك العلوم إلى الحضارات اللاحقة. ويؤكد اليافي[10] هذه الحقيقة في معرض حديثه عن اهتمام المسلمين بالعلم، حيث يذكر أن هذا الاتجاه جعل صفوة الناس الموهوبين من الشعب تسعى "إلى تجميع تراث الشعوب الأخرى من صين وفرس ويونان وإلى الحث على ترجمته ونقله إلى اللغة العربية، فصانوا بعملهم ذلك التراث الذي كان معرضاً للتبعثر والضياع وَسَعَوا لنشره وتنظيمه وتَمثُّله والزيادة فيه ما أمكنتهم الزيادة من ثاقب فهم، ومن تجارب جديدة، ومن كشوف طريفة امتلأت بها الكتب والمؤلفات. وهذا جلي عند تصفح سجلات التاريخ وإن حاول بعض المتنطعين المتعصبين من الغربيين والأمريكيين أن يحجبوا تلك المآثر، وأن يطمسوا تلك المكارم". وبهذا يمكن القول إن اللغة العربية لغة متجددة تجمع بين القديم والحديث في آن واحد، حيث عاصرت في الغرب اليونانية واللاتينية،

---

[9] طاهرة بنت عبد الخالق اللواتي، **علاقة اللغة العربية بالتفكير والإبداع ندوة اللغة العربية: التجارب العالمية في تعليم اللغة العربية وتعلمها 22-24 فبراير**، مسقط، وزارة التربية والتعليم، 2004، ص ص 210-381.

[10] عبد الكريم اليافي، **دور التعريب في تأصيل الثقافة الذاتية العربية**، أخذ بتاريخ 2011/9/8 من: http://adelabdo.yoo7.com/t3191-topic

كما عاصرت في الشرق السنسكريتية والفارسية، واستطاعت الاستمرار إلى اليوم بما تمتلكه من خصائص متنوعة.

وتأتي النهضة التعليمية الحديثة في الدول العربية لتضيف مهمة أكبر للغة العربية، وهي مشاركتها في دفع عجلة التقدم في خضم العلوم الحديثة المتسارعة التي تُكتب بلغات أخرى، لذا لا بد أن تكون هي لغة التعليم في جميع مؤسساته، وقد لا يتأتى ذلك في مؤسسات التعليم العالي إلا من خلال تعريب العلوم المختلفة التي تستفيدها الأمة العربية من الحضارة الحديثة.

فما المقصود بالتعريب؟

أورد خليفة[11] تعريفاً للتعريب، وجاء فيه: "التعريب أو الإعراب في اللغة معناها واحد، هو الإبانة أو الإفصاح، يقال: أعرب فلان عن لسانه وعرب؛ أي أبان وأفصح. وتعريب اللفظ الأعجمي هو أن تتفوه به العرب على مناهجها، تقول: عَرَّبته العرب، وأعربته أيضاً، والمُعرَّب هو ما استعملته العرب من الألفاظ الموضوعة لِمَعانٍ في غير لغتها". والتعريب يلجأ إليه في النقل عندما لا توجد كلمة عربية تترجم بها الكلمة الأعجمية أو يشتق منها اسم أو فعل، أو ينحت منها نحتاً، وهو بهذا يمدنا بكثير من المصطلحات العلمية الحديثة التي لا نستغني عنها في النهضة العلمية.[12] ويُعرَّف أيضًا بأنه "جعل اللغة العربية لغة الإنسان الأساسية والحياتية، أي أن تكون له لغة العلم والعمل، لغة الشعور والفكر والحراك، يعبر بها عن مكنونات نفسه وومضات فكره وخلجات نفسه، كما يُعبر عن رغباته وحاجاته المختلفة".[13] والتعريب في أبسط صوره من الناحية التعليمية "يعني: استعمال اللغة العربية في جميع مراحل التعليم وفي البحث العلمي لمساعدة

---

[11] عبد الكريم خليفة، **اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث**، عمّان، دار الفرقان، ط5، 1997، ص 226.

[12] المرجع السابق، ص 227.

[13] فهد خليل زايد، ومحمد صلاح رمان، **التهويد والتعريب للغة**، عمان، دار الإعصار العلمي، 2015، ص 225.

الدارسين على الفهم والاستيعاب".[14]

ولكي تسهل عملية التعريب يتخذ علماء العربية في تعريب الكلمات الجديدة أساليب متعددة، يذكرها الجندي[15] مرتَّبةً حيث تبدأ من قياس الكلمة على كلام العرب لإيجاد معنى لها؛ كقياس زناد البندقية على الزناد المستعمل لإشعال النار بالاحتكاك، ومروراً بالاشتقاق، مثل كلمة "حاسوب" على وزن فاعول الذي هو من الآلة، ثمّ الاستفادة من النحت، وهو تكوين كلمة من عدة ألفاظ، مثل "البرمائيات"، وفي حال عدم التمكن بالأساليب السابقة، فاللجوء إلى التعريب عن طريق إقامة اللفظ الأجنبي على وزن عربي بالنقل أو الزيادة أو القلب، مثل كلمة "ورشة" أصلها "Workshop"، وكلمة تقنية، من "Technology"، ويأتي الاعتماد على الدخيل كالأسلوب أخيراً، ويعني إدخال اللفظ الأجنبي كما هو دون تغيير، مثل الهدروجين، واليورانيوم.

وفي ضوء هذه المعايير التي تتوفر في اللغة العربية بشكل يمكّنها من التعريب لمسايرة العصر الحديث، يرى الجندي[16] أن الوضع الراهن للغة العربية، يسير إلى الأمام لا إلى الخلف، وهو بهذا يبشّر بخير. ومن دلائل هذا التقدم ظهور العديد من المجامع اللغوية، والهيئات العلمية، ومؤسسات التعريب كجمعية "لسان العرب" بالقاهرة، والجمعيات المهتمة بجعل اللغة العربية مواكِبة للعصر، وأداة للتدريس في الجامعات، وأقرب مثال على ذلك الجامعات السورية، وما لها من دور في تعريب العلوم، ويورد الجندي نفسه[17] أن أحد الأطباء السوريين وهو الدكتور مأمون الشققة يذكر أن اللغة العربية لديها ثراء في الألفاظ، فقد يوجد أحيانا أكثر من كلمة عربية واحدة ملائمة لترجمة المصطلح الأجنبي، فيحتار المعرّبون في اختيار المناسب منها.

---

[14] حميد أحمد الحاج، **تعريب التعليم الجامعي (الجامعة الأردنية نموذجا)**، أخذ بتاريخ 2011/8/9 من: http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-35-28/376-27-10.html

[15] فداء ياسر الجندي، **العرب والعربية في عصر الثورة الحاسوبية**، دمشق، دار الفكر، 2004، ص ص 115-116.

[16] فداء ياسر الجندي، **العرب والعربية في عصر الثورة الحاسوبية**، دمشق، دار الفكر، 2004، ص ص 106-109.

[17] المرجع السابق، ص 107.

3. التعريب وجودة التعليم العالي

العملية التعليمية في مفهومها العام هي تفاعل بين مرسل ومستقبل في مضمون رسالة معينة تنتقل بينهما بوسيلة معينة. وتعد اللغة أهم وسائل الاتصال بين أطراف العملية التعليمية، وكلما كانت هذه اللغة موحدة في مدلولاتها وعناصرها بين المشتركين في الموقف التعليمي كانت عملية الاتصال أكثر نجاحاً، سواء أكانت عن طريق الاستماع أم التحدث، أم القراءة أم الكتابة. وبمقدار فهم الموقف التعليمي المعتمد على وضوح أداة الاتصال يتوقف تحصيل الطلبة، وقدرتهم على الإبداع والابتكار.

ومن هنا يمكن القول إن اللغة العربية من الوسائل المهمة في الموقف التعليمي، لأنها لغة الطالب التي ألفها منذ نعومة أظفاره، واستمرت معه في مراحله الدراسية المختلفة، وبهذا هو أقدر على التفكير بها من غيرها، ومن ثَمَ ينبغي أن تكون أيضاً هي اللغة التي يدرس بها في مرحلته الجامعية التي تكون مناط الابتكار والإبداع.

ومن الملاحظ أن التعليم الجامعي في عصرنا الحالي اعتمد على لغات أجنبية مختلفة، وابتعد عن التدريس باللغة العربية لغة الطالب العربي الأم، وكان في هذا مخاطرة ومغامرة مع الأجيال الناشئة، حيث أصبح المتعلم العربي يتحمل همَّين في العملية التعليمية، همّ اللغة الجديدة التي يدرس بها، وهمّ المادة العلمية التي ينبغي أن يجتازها بإتقان ليصل إلى مرحلة الإبداع والابتكار والمشاركة في بناء مستقبل أمته. ويرى صفراطة[18] أن وجود العلم بلغة أجنبية يولّد حاجزا بينه وبين الأمة، والوصول إليه لا يتم إلا بإزالة هذا الحاجز وهو إتقان تلك اللغة الأجنبية، وقد لا يتيسّر هذا للجميع إلا لفئة محدودة في المجتمع، وتظل الشريحة الكبرى معزولة عن المشاركة في التقدم الحضاري بسبب هذا الحاجز.

والمتأمل في واقع الدارسين في مؤسسات التعليم العالي يجد أن المعاناة من ضعف التحصيل

---

[18] حامد محمود صفراطة، **تعريب التدريس والعلوم في الجامعات العربية ضرورة حضارية**، رسالة الخليج العربي، ع 15، 1985، ص 91.

العلمي يزداد يوما بعد آخر، ومن بين أسبابه اللغة المستعملة في التدريس. ويؤكد علم نفس اللغة أن التعليم باللغة الأم أيسر ذهنيّاً من استعمال لغة أجنبية، لأن مفهوم المصطلح الأجنبي يمر بترجمة سريعة إلى اللغة الأم، وفي هذه العملية ترد احتمالات الخطأ والسهو والخلل في الفهم الدقيق للمدلول، ومن هنا كان التعليم باللغة الأم أسرع في الفهم. وقد أجريت العديد من الدراسات التي تؤكد تفوق الطلبة الدارسين باللغة الأم على الدارسين بلغة أجنبية لمادة معينة. ولا يعني ذلك أن الدراسة باللغة الأم لا تحتاج إلى جِدٍّ واهتمام، فلغة الكتابة في أية لغة مثلا تختلف عن لغة التحدث، ولهذا يرى جاسكيل[19] أن كل شخص بإمكانه التحدث بلغته الأم في حياته اليومية، ولكن لا يستطيع كل شخص إتقان الكتابة حسب قواعدها الصحيحة.

وبناء عليه يرى المؤيدون لاستعمال اللغة الأم في التعليم أن استعمال لغة أجنبية وسيطاً للتعليم بدلاً من اللغة الأم دليل على تخلف المجتمع، وفقده لهويته وكيانه وسيادته، وكذا الحال عند استعمال اللغة الأجنبية في مجال البحث والدراسات فهو يؤدي إلى تطور تلك اللغة وثرائها على حساب اللغة الأم.[20] وعليه تأتي أهمية التعريب من بين الجوانب التي تساعد على التخفيف من مشكلة الضعف الدراسي، وإضعاف الهوية إن لم يكن القضاء عليها نهائياً. فالتعريب كما يعرفه الشاوي (1983) الوارد في عيسى والمطوع[21] "استعمال اللغة العربية لغة قومية في الوطن العربي، وفي التعبير عن المفاهيم، وفي التعليم بجميع مراحله، وفي البحث العلمي وفي مجالات العمل ومرافق المجتمع".

كما تأتي أهمية التعريب علميا في ربط التراث العلمي العربي القديم بمستجدات العلوم الحديثة

[19] Philip Gaskell, **Standard Written English: A Guide**. Edinburgh, Edinburgh University Press, 1998, p 11.

[20] مصباح الحاج عيسى ، ونجاة عبد العزيز المطوع، **التعريب ومشكلة استعمال اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في كلية العلوم بجامعة الكويت**، أخذ بتاريخ 2011/7/20 من: http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/kashaf/abstract.asp?id=1792

[21] مصباح الحاج عيسى ، ونجاة عبد العزيز المطوع، **التعريب ومشكلة استعمال اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في كلية العلوم بجامعة الكويت**، أخذ بتاريخ 2011/7/20 من: http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/kashaf/abstract.asp?id=1792

للنهوض بالأمة من جديد بلغتها القومية بشكل يمكّنها من خلق شخصية إبداعية عربية تمتلك القدرة على إنتاج العلم وصناعة التقانة، ومن ثمَ القدرة على المشاركة والتفاعل في بناء الحضارة المعاصرة بقالب علمي حديث يوصلنا إلى التقدم العلمي، ويجعل العلم بأنواعه كالطب والصيدلة وعلم الفلك – الذي تعتمد عليه الأمة العربية الإسلامية اليوم بدرجة كبيرة في مناسكها التعبدية – في متناول الجميع، ومن ثمَ يخرجنا من ردهات الثبوت والتقهقر، ويجد لنا مكاناً بارزاً بين الحضارات المتقدمة علمياً. وتمثل هذه الجوانب صلب أهداف التعريب[22] وها هي الأمة العربية اليوم اهتمت باللغات الأجنبية على حساب لغتها الأم، فماذا جنت؟ هل وصلت إلى مصاف الدول المتقدمة؟ هل أصبحت تصدّر العلم والفكر والتكنولوجيا إلى الآخرين؟ لو قارنا بين حال الأمة العربية اليوم وحالها سابقا لوجدنا أنها عندما تمسكت بلغتها كانت منارة للعالم، وقبلة يقصدها المتعلمون من كل مكان.

ولا يعني هذا إلغاء تعليم اللغات الأجنبية وإهمالها والانصراف عنها نهائيّاً، بل لا بد من الموازنة في هذا المسلك حتى لا نعزل أنفسنا عن الحضارات الأخرى وثقافاتها. كما أن تعلم اللغات الأجنبية لا غنى عنه لحمل الدعوة الإسلامية من جهة، والاستفادة مما عند الآخرين من علوم ومعارف وتجارب وخبرات إدارية وتطبيقية يقرُّها الإسلام. وأمر الرسول – صلى الله عليه وسلم – زيد بن ثابت أن يتعلم العِبرية حين قال له: " إني لا آمن يهودا على كتابي" فلم يمر شهر ونصف حتى تعلمها، وكان يقول: "فكنت أكتب إلى اليهود، وإذا كتبوا إليّ قرأت كتابهم".[23]

وتتزايد الحاجة إلى التعريب يوما بعد آخر نظرا لأن العلوم الحديثة، وما تضيفه كل يوم من الأدوات والمخترعات الجديدة تتطلب ألفاظا كثيرة لهذه الآلات والأدوات. وعدم القيام بالتعريب يبقينا متخلفين عن اللحاق بالركب المتقدم، والمشاركة في سلم العطاء والإبداع. ومن هنا يؤكد

---

[22] محمود أحمد السيد، **إشكالية تعريب التعليم العالي**، أخذ بتاريخ 2011/8/9 من:
http://knol. google.com/k/%D8%A5%D8%B4%D9%83%D8%A7%

[23] نايف محمود معروف، **خصائص العربية وطرائق تدريسها**، بيروت، دار النفائس، ط 2، 1987، ص 78.

خليفة[24] أهمية التعريب بقوله: "وتتوالى الأبحاث والمقالات في هذا المجال لتؤكد جميعها بأن التدريس الجامعي بأية لغة غير العربية، من العوامل الأساسية في ضعفنا العلمي والحضاري".

ولقد رافق التعريب اللغة العربية منذ نشأتها، وازداد بعد احتكاكها باللغات الأخرى، وبخاصة عند ظهور الإسلام واتساع رقعته في دول مختلفة، وتأثره وتأثيره في لغاتها، وهذا ما أدى إلى تعريب الكثير من الكلمات التي انصهرت في صميم اللغة العربية، ودخلت في كيانها، كما انتقل العديد من كلماتها إلى اللغات الأخرى. وقد ذكر تايلور (Taylor) المذكور في العاني والحرقان والغامدي والكنهل[25] "أن هناك ما لا يقل عن ألف كلمة رئيسية عربية الأصل في اللغة الإنجليزية إضافة إلى عدة آلاف من الكلمات المشتقة من هذه الكلمات الرئيسة. وثلث هذا العدد هو مصطلحات فنية علمية"، ويضيف تايلور الوارد في[26] أن هناك 260 كلمة منها متداولة يوميّاً، من بينها (الأمير Admiral – الجبرAlgebra – القطن Cotton – القهوة Coffe إلى غيرها من الكلمات)، كما كانت اللغة العربية وسيلة لانتقال كثير من مصطلحات الحضارة الفارسية والهندية والإغريقية إلى اللغة الإسبانية ومنها إلى الإنجليزية والفرنسية.

وتأتي المعاجم العربية لتؤكد عملية التأثر والتأثير اللغوي، ولا يتم اكتشاف ذلك إلا عن طريق دراستها المتعمقة والاستفادة منها، وتدريب الطلبة والأساتذة على استعمالها، وهو أمر يساعد على عملية التعريب، إذ الكثير يجهل القيمة العلمية لهذه المعاجم؛ فالإنسان –كما قيل– عدو ما يجهل، لذا نجد أن هناك الكثير ممن يصفون العربية بالعقم زوراً وبهتاناً، حيث يقول حافظ إبراهيم في قصيدة له على لسانها:

---

[24] عبد الكريم خليفة، **اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث**، عمّان، دار الفرقان، ط 5، 1997، ص 168.

[25] دحام إسماعيل العاني، وفايز عبد الله الحرقان، ومنصور محمد الغامدي، ومحمد بن إبراهيم الكنهل: **آلية توظيف الشبكة العالمية (الإنترنت) في رصد المصطلح العلمي وتعريبه وضبطه ونشره**، ص 3، أخذ بتاريخ 2010/6/16 من: http://www.mghamdi.com/SD.pdf

[26] المرجع السابق، ص ص 3-4.

رَمَوني بِعُقمٍ في الشَبابِ وَلَيتَني عَقِمتُ فَلَم أَجزَع لِقَولِ عُداتي
وَلَدتُ وَلَمّا لَم أَجِد لِعَرائِسـي رِجـالاً وَأَكـفاءً وَأَدتُ بَنـاتـي

إن حقائق التمازج اللغوي بين العربية وغيرها من اللغات لا تدع مجالاً للشك في مرونة اللغة العربية، وقدرتها على مسايرة التطور العلمي في أي وقت. ويؤكد هذه الحقيقة عدد من العلماء؛ أوردتْ بعضهم اللواتي[27] على النحو الآتي: "يقول الألماني فريتاغ: ليست لغة العرب أغنى لغات العلم فحسب، بل إن الذين نبغوا في التأليف بها لا يكاد يأتي عليهم العدّ، وإن اختلافنا عنهم في الزمان والسجايا والأخلاق أقام بيننا نحن الغرباء عن العربية وبين ما ألفوه حجابًا لا يتبين ما وراءه إلاّ بصعوبة. وقال كارلونلينو: اللغة العربية تفوق سائر اللغات رونقًا وغنى، ويعجز اللسان عن وصف محاسنها. وقال فان ديك الأمريكي: العربية أكثر لغات الأرض امتيازًا، وهذا الامتياز من وجهين: الأول: من حيث ثروة معجمها. والثاني: من حيث استيعابها آدابها. ويقول وليم ورك: إن للعربية ليناً ومرونةً يمكّنانها من التكيف وفقاً لمقتضيات العصر".

ولتحقيق عملية التعريب، والسير بها نحو الأهداف المرجوة، يرى مراد[28] أنه لا بد من النظر إليها على أنها عملية تكاملية تتعاضد أطراف مختلفة في إنجازها، فهي تبدأ من البيت والشارع ووسائل الإعلام المختلفة، والتعليم في كافة مراحله الذي يؤثر بدوره في التعليم العالي بدرجة كبيرة.

4. دواعي التعريب ودوافعه وأثره على مستوى التعليم العالي

إن اللغة العربية تُعد لغة العلم والتعلم والعلوم كلها، ولغة الحياة الاجتماعية؛ فمن البديهي أن تكون لغة الاستعمال اليومي، إلا أن الظروف السياسية التي مرت بها البلدان العربية حَدَّتْ من

---

[27] طاهرة بنت عبد الخالق اللواتي، **علاقة اللغة العربية بالتفكير والإبداع ندوة اللغة العربية: التجارب العالمية في تعليم اللغة العربية وتعلمها** 22-24 **فبراير**، مسقط، وزارة التربية والتعليم، 2004، ص 377.

[28] عباس كاظم مراد، **حركة تعريب التعليم العالي في الوطن العربي دلالته، وأساليبه، وواقعه، ومشكلاته، وحلولها**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، بغداد، 1987.

دورها؛ فكان التعريب مهمًا في هذه الحال لتنهض أمتنا العربية، وتستعيد دورها الحضاري في هذا العصر؛ فالتعريب امتداد لحركة التحرير السياسي، والتخلص من المستعمر الأجنبي في جميع الأقطار العربية.[29]

إلا أن موضوع التعريب ليس سهلاً، وخاصة في مجال التعليم، فهو من ضمن المشكلات التي يعاني منها التعليم العالي بشتى مستوياته وتخصصاته، فقد عُقد العديد من المؤتمرات والندوات، وطُرح العديد من أوراق العمل في هذا الجانب بغية الوصول إلى حل لهذه المشكلة أو التخفيف منها على أقل تقدير. وقامت محاولات في هذا الجانب من بعض الجامعات في الدول العربية استهدفت تعريب التخصصات العلمية كالطب والهندسة والعلوم، مع تخصصات العلوم الإنسانية. وفي هذا الصدد ظهرت اتجاهات مختلفة، بعضها يؤيد فكرة التعريب في جميع العلوم والتخصصات من منطلق قدرة اللغة العربية على الابتكار والإبداع في شتى المجالات، وأنه يساعد على استيعاب أفضل للمفاهيم العلمية، ويختصر وقت الطلبة وجهدهم، ويسهم في إغناء المكتبة العربية، ويغرس مشاعر الانتماء القومي، على حين ترى طائفة الاقتصار على تعريب العلوم الإنسانية، في حين لا تؤمن طائفة ثالثة بالتعريب قطعاً، ومن بين حججهم في ذلك عدم قدرة اللغة العربية على مسايرة العصر، وسيؤدي التعريب إلى التخلف عن الركب الحضاري.

وبين الآراء المتباينة في التعريب تبقى مشكلة ضعف الطلاب في الكليات العلمية، ورغبتهم في الانتقال إلى كليات إنسانية، أو جعل الدراسة باللغة العربية هاجساً يؤرق المسؤولين عن التعليم في مؤسسات التعليم العالي. ففي دراسة قام بها[30] بعنوان "التعريب ومشكلة استعمال اللغة الإنجليزية وسيلةَ اتصال تعليمية في كلية العلوم بجامعة الكويت" اتضح أن من أسباب ضعف الطلبة في التخصصات التربوية العلمية هي استعمال اللغة الإنجليزية في التعليم، حيث يواجه

---

[29] فهد خليل زايد، ومحمد صلاح رمان، **التهويد والتعريب للغة**، عمان، دار الإعصار العلمي، 2015.

[30] مصباح الحاج عيسى، ونجاة عبد العزيز المطوع، **التعريب ومشكلة استعمال اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في كلية العلوم بجامعة الكويت**، أخذ بتاريخ 2011/7/20 من:
http://pubcouncil. kuniv.edu.kw/kashaf/abstract.asp?id=1792

الطلبة صعوبة في استيعاب المفاهيم العلمية، وهذا ما يضطرهم إلى بذل مزيد من الجهد والوقت، ويعلل أعضاء هيئة التدريس تفضيلهم استعمال اللغة الإنجليزية في التدريس بأنهم درسوا بها، فهي أسهل لهم، وأنه لا تتوفر مراجع باللغة العربية في مجال العلوم بصورة كافية، إضافةً إلى صعوبة مواكبة الترجمة للمطبوعات الهائلة التي تصدر باللغات الأجنبية، كما أن في الدراسة بلغة أجنبية مساعدة الطلبة في دراساتهم العليا. وفي ضوء هذه الاتجاهات قام الباحثان بعمل هذه الدراسة عن طريق استبانة موجهة للطلبة، وأخرى لأعضاء هيئة التدريس العرب، وثالثة لأعضاء هيئة التدريس غير العرب، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة توجُّهاً إلى تعريب العلوم، وأوصت بالأخذ بهذا التوجه تدريجيّاً، وتوفير الإمكانات اللازمة له، والتنسيق بين الجامعات العربية في هذا المجال.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن نخلص إلى أن التعريب قضية مهمة جدّاً يجب أن تُحمل محمل الجد في الدول العربية وبخاصة على مستوى التعليم العالي، وتظهر أهميته من خلال أهمية الأدوار التي يؤديها، وهي تمثل في الوقت نفسه حجج المؤيدين للتعريب، وهي:

أولاً: تقوية عرى التماسك والتلاحم بين أبناء المجتمع الواحد من خلال غرس الهوية، والانتماء الوطني، وفي هذا ما لا يخفى من خلق قوة علمية ودفاعية للوطن. فها هو ذا "هردر الألماني يقول: "إن لغة الآباء والأجداد مخزن لكل ما للشعب من ذخائر الفكر والتقاليد والتاريخ والفلسفة والدين، وقلبُ الشعب ينبض في لغته...".[31] ومن هنا أصبح "التفكير في مستقبل اللغة العربية قضية بالغة الأهمية، في الفكر العربي الإسلامي المعاصر، لها صلة وثيقة بسيادة الأمة العربية الإسلامية على ثقافتها وفكرها، وعلى كيانها الحضاري، وعلى حاضرها ومستقبلها. فهذه (قضية سيادة) بالمعنى الشامل، وليست مجرد قضية لغوية وأدبية وثقافية".[32]

ثانياً: إحياء كنوز التراث العربي العلمي وربطه بالعصر الحاضر، ورفده بكثير من المصطلحات

---

[31] محمود أحمد السيد، **إشكالية تعريب التعليم العالي**، أخذ بتاريخ 2011/8/9 من:
http://knol. google.com/k/%D8%A5%D8%B4%D9%83%D8%A7%

[32] عبد العزيز ياسر التويجري، **مستقبل اللغة العربية**، أخذ بتاريخ 2010/5/29 من:
http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/avarabe/Menu.htm

والمعارف، وبهذا يظل الفكر العربي متجدداً، ورافداً للحضارة الحديثة كما كان رافداً للحضارة الغربية، ومصباحاً أضاء لها الطريق.

ثالثاً: إيجاد لغة مشتركة بين المتعلمين بلغات مختلفة، ومن ثَمَ توحيد جهودهم الفكرية والعلمية والثقافية، لتكون أكثر ثراء وفائدة.

رابعاً: توفير الراحة النفسية للطلبة الدارسين، والاستعداد للتحصيل بعيداً عن التهيب من شبح اللغات الأجنبية، وبهذا نحقق ديمقراطية التعليم، حيث يصبح متاحاً للجميع دون تميز فئة على أخرى، أو أحقيتها في التعليم من منطق إتقانها لغة أخرى.

خامساً: يساعد تعريب التعليم على الاستقرار النفسي للدارسين عندما يتلقون العلوم والمعارف في بلدانهم دون الحاجة إلى الاغتراب، وما يتبعه من مشكلات عدم التكيف في المجتمعات الجديدة، نظرا لاختلاف الطباع والقيم والسلوكات، إضافة إلى أن استقرار الدارسين في بلدانهم له مردود اقتصادي على المجتمع، حيث لا تضطر كل دولة دفع رسوم الدراسة خارج حدودها، كما أنه يحمى المجتمع من استنزاف العقول وهجرتها عندما تجد هذه العقول إغراءات من الدول الأخرى.

وفي المقابل هناك من لا يرى داعياً للتعريب، ويمكن بيان حججهم، وتفنيدها فيما يلي:

آ. إن استعمال اللغة الأجنبية هو موضوع عالمي تنتهجه دول العالم، ومن هنا لا خوف على الهوية العربية. ويمكن الرد على هؤلاء أن الكثير من الدول ازداد حرصها على لغتها لأنها أساس التماسك الاجتماعي، وتوطين المعرفة ونشرها بين أفرادها، وما ذلك إلا لخوفها على ضياع هوية أبنائها.

ب. يؤدي التعريب إلى ضعف الطلبة في اللغة الأجنبية، ومن ثَمَ عدم قدرتهم على مواكبة التقدم العلمي العالمي، ومواصلتهم الدراسات العليا. ويمكن الرد على هذه الحجة أن تعلم اللغات الأجنبية لا يتنافى مع التعريب، بل هو مطلوب للاطلاع على ما عند الآخرين بشرط ألا يكون على حساب اللغة الأم.

ج. التعريب يحتاج إلى وقت، ولا مجال للتقدم العلمي للانتظار في ظل عدم وجود الإمكانات

المتاحة ماديّاً وبشريّاً للتعريب، ومن ثمَ التأخر عن الركب الحضاري. ويمكن الرد على هذه الحجة بأن التعاون بين الدول والمؤسسات كفيل بحل هذه المشكلة.

د. إن تعريب الكتب العلمية يفقدها قيمتها العلمية، وأن التأليف وصدور الرسائل العلمية والبحوث بالعربية يجعل الدول الأخرى تحجم عن الاستفادة منها. وهنا يمكن القول إن هذا يتطلب ترجمة مستمرة من العربية إلى اللغات الأخرى بالاتفاق مع شركات عالمية متخصصة.

هـ. عدم الاتفاق على توحيد المصطلحات العلمية في أثناء التعريب من دولة إلى أخرى، وهذا الأمر يؤدي إلى خلط في فهمها، إضافةً إلى أن الكثير من المصطلحات الأجنبية لم يعرّب، وقد لا يوجد لها مقابل في العربية. وفي حقيقة الأمر هذا كلام مردود عليه، فوجود مصطلحات غير معربة لا يضير التعريب، فمن الممكن بقاء المصطلح على حاله مع كتابته بحروف عربية إلى أن يجد له المعنيون المقابل الصحيح.

5. نماذج من تعريب التعليم في الوطن العربي

بعد استعراض ما تميزت به اللغة العربية من قدرة على مسايرة العصر، وبيان أهمية التعريب وأهدافه، وما له من دور في التعليم العالي، وتفنيد حجج معارضيه، يمكن أن نعرض نماذج من التجارب التي لاقت قبولا في مجال التعريب في الدول العربية؛ ليتأكد إمكان التعريب والأخذ به في التعليم خاصة.

فمن المعلوم أن تدريس العلوم باللغة العربية له تاريخ طويل في الوطن العربي؛ ففي مصر استمر التدريس باللغة العربية منذ عهد محمد علي 1827 إلى وقت الانتداب البريطاني عام 1898 حين أصرّ الانتداب على أن تكون لغة العلم في المدارس والتعليم العالي هي اللغة الإنجليزية أو خليط بين الإنجليزية والعربية، فضلاً على وجود العامية، "وذلك على الرغم من قانون تنظيم الجامعات وجهود مجامع اللغة العربية التي أصدرت توصيات متكررة في هذا الصدد. وهى توصيات موجهة إلى الحكومات العربية بالعمل على تعريب التعليم الجامعي إعمالاً للنص الوارد في قانون الجامعات حتى لا تظل جامعات الأمة العربية الجامعات الوحيدة في

العالم التي تدرس العلوم بلغة أجنبية"[33]. وهنا واجه اللغة العربية خطران؛ خطر اللغة الأجنبية، وخطر العامية التي روّج لها عدد من الكتاب من بينهم "وليم ويلكوكس"؛ مهندس إنجليزي معروف كان يعيش في مصر، وقد أثارت هذه التوجهات الكثير من الغيورين على اللغة والقومية، فطالبوا مع بداية عهد الخديوي "عباس حلمي" سنة (1309هـ= 1892م) بإنشاء مجمع لغوي، يصون اللغة، ويعمل على إثرائها بما يضعه من ألفاظ جديدة، وقد رأى هذا المجمع النور في القاهرة عام 1932م.[34]

وفي الوقت الذي واجهت فيه العربية في مصر مصير التدريس بلغة أجنبية في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، أصرَّ اليابانيون في المقابل "على ضرورة التدريس باللغة اليابانية، وترجمة العلوم والمعارف الأجنبية إليها، فما إن حلَّ عام 1907م حتى كان 97% من الشعب الياباني متعلماً، وكانت نسبة الحاصلين على الشهادة الابتدائية عام 1910م 100%، ثم تتابعت إنجازاتهم العلمية، ومشاريعهم الحضارية، ضمن سلسلة من النجاحات الباهرة، مقابل إخفاق عربي عام في جميع الميادين العلمية، وتدنٍّ واضح في نسب المتعلمين".[35]

وبدأت الجامعة الأمريكية في بيروت تدريسها باللغة العربية إلى أن تحولت لاحقاً إلى التدريس بالإنجليزية. وفي سورية ما زالت الجامعة السورية مستمرة في التدريس باللغة العربية منذ 1919 وإلى يومنا هذا وهي تجربة ناجحة بمقاييس التعليم الجامعي. وفي حركة تعريب العلوم في سورية يقول شهيد:[36] "إن تعريب التعليم العالي في مختلف مجالات العلوم الإنسانية لم يكن قضية معقدة، ولم يُثِرْ أبداً إشكالات تتضارب حولها الآراء". وعلى مستوى العراق فقد وضعت خطة

---

[33] محمود فهمي حجازي، **اللغة العربية في التعليم والإعلام**، أخذ بتاريخ 2010/10/12 من: http://www.elazhar.com/conf_au/13/57.asp

[34] تمام أحمد، **مجمع البكري... خطوة أولى مجامع (في ذكرى قيامه: 21 شوال 1390هـ)**، أخذ بتاريخ 2003/8/24 من: http://www.islamonline.net/

[35] ماجد بن جعفر الغامدي، **هل ستموت اللغة العربية؟**، أخذ بتاريخ 2010/6/28 من: http://www.wasatiaonline.net/news/details.php?data_id=864

[36] عبد الله واثق شهيد، **تجربة سورية في تعريب العلوم في التعليم العالي**، أخذ بتاريخ 2011/8/9 من: www.isesco.org.ma/arabe/publications/p26.php

التعريب منذ 1977 وبصورة تدريجية ما عدا كلية الطب. وجرت محاولات في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك لتدريس الكيمياء باللغة العربية ولكنها لم تستمر لمواجهتهما مشكلات فنية ومالية في مجال التعريب والترجمة. وهناك محاولة في جامعة صنعاء لتدريس العلوم بصورة عامة والكيمياء بصورة خاصة باللغة العربية.

واهتمت جامعة الملك فيصل بالسعودية عام 1981 بمحاولة التعريب في بعض تخصصات العلوم الزراعية، وقد ساعدت هذه المحاولة على تحسن مستوى الطلبة التحصيلي، وقد أبدى أعضاء هيئة التدريس يومها رغبة في استمرار هذه التجربة. وفي جامعة اليرموك والجامعة الأردنية أشار ثلاثة أرباع الطلبة إلى أهمية تنفيذ التعريب[37] وقد بدأ التعريب في هاتين الجامعتين منذ أواخر السبعينات من القرن الماضي، حيث أدى التعريب إلى تحسن مستوى الطلاب فيهما حسب دراسة أجريت عام 1981 فقد نزلت نسبة الرسوب في مادة الأحياء إلى 3% بدلا من 35%،[38] وأظهرت نتائج دراسة أجراها الحاج[39] على مجموعة من أعضاء التدريس في كليتي الزراعة والعلوم بالجامعة الأردنية أيضا أن 70% منهم يؤمنون بأهمية التعريب والتدريس باللغة العربية. مما سبق يتبين أن التعريب له أهمية في تحسين مستوى الطلاب في التعليم العالي، ومن ثَم يؤدي إلى جودته، وتحقيق المرجو منه في قيادة النهضة العلمية في المجتمع.

6. الصعوبات التي تواجه تعريب التعليم في الوطن العربي

برغم النجاح الذي لقيه التعريب في عدد من الدول العربية على مستوى التعليم العالي، وما

[37] مصباح الحاج عيسى، ونجاة عبد العزيز المطوع، **التعريب ومشكلة استعمال اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في كلية العلوم بجامعة الكويت**، ص ص 56-58، أخذ بتاريخ 2011/7/20 من: http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/kashaf/abstract.asp?id=1792

[38] عبد الكريم خليفة، **اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث**، عمّان، دار الفرقان، ط 5، 1997، ص ص 132-122.

[39] حميد أحمد الحاج: **تعريب التعليم الجامعي (الجامعة الأردنية نموذجا)**، أخذ بتاريخ 2011/8/9 من: http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-35-28/376-27-10.html

أثبتته الدراسات من دوره في تجويد التعليم، وتحسُّن مستوى الطلاب فيه، فإن هناك بعض الصعوبات التي تواجهه، وقد تطرقنا فيما سبق إلى بعضها عند الحديث عن حجج معارضي التعريب، وهنا نتناول بعضها بشكل مفصل بغية تلمس جوانب النقص، والعمل على بيان كيفية التعامل معها للتعجيل في عملية التعريب. ومن هذه المشكلات التي يدور جدل كبير عنها، ما يلي:

1.6 المصطلح العلمي

يتدفق إلى عالمنا العربي المعاصر الكم الهائل من المصطلحات والألفاظ من كل حدب وصوب مع ضعف حركة الترجمة والتعريب، وقد قدّرت هذه الألفاظ الجديدة في ثمانينات القرن الماضي بخمسين لفظة يوميّاً أي بما يقارب ثمانية عشر ألف مصطلح سنويّاً، وتشير الإحصاءات الجديدة إلى أن العدد قد يصل إلى (40,000) مصطلح ويزيد سنويّاً، وتؤكد دراسة أخرى أن العدد يصل إلى (6000) مصطلح جديد يوميّاً. ومن هنا أصبح ملاحقة هذه المصطلحات من الصعوبة بمكان إن لم توجد نية صادقة للتعريب، وبخاصة عندما نعلم أن هناك ربع مليون مصطلح علمي قبل ثمانية عشر عاماً لم يجد له مكانا في المعاجم العربية، وأن حركة التعريب والترجمة في الوطن العربي تعاني من بطء شديد، ففي السنوات الأولى من الثمانينيات كان متوسط الكتب المترجمة لكل مليون فرد عربي يساوي 4,4 كتابا أي أقل من كتاب واحد كل سنة، في حين بلغ في المجر (هنغاريا) 519 كتاباً، وفي أسبانيا 920 كتاباً. وهذا يُبرِزُ مدى القصور الذي يعانيه المصطلح العربي، وتفاقم إشكالية تعريبه التي تلقي بظلالها على أزمة تعريب العلوم برمتها في الوطن العربي.[40]

ومن بين صعوبات تعريب المصطلحات إضافة إلى كثرتها إسناد التعريب إلى غير أساتذة الجامعات بل إلى غير متخصصين، وعدم الاتفاق على معايير وخطوات محددة في التعريب،

---

[40] دحام إسماعيل العاني، وفايز عبد الله الحرقان، ومنصور محمد الغامدي، ومحمد بن إبراهيم الكنهل: **آلية توظيف الشبكة العالمية (الإنترنت) في رصد المصطلح العلمي وتعريبه وضبطه ونشره**، أخذ بتاريخ 2010/6/16 من: http://www.mghamdi.com/SD.pdf

واختلاف تعريب المصطلحات ودلالاتها من دولة إلى أخرى، ومن تخصص إلى آخر، وبخاصة في ظل ندرة المعاجم الاصطلاحية المتخصصة. ويذكر[41] في دراستهم عن توظيف الشبكة العلمية في تعريب المصطلح العلمي أن الكثير من المصطلحات العلمية المستحدثة في العقود الثلاثة الأخيرة الناتجة من تسارع الاكتشافات والابتكارات التي دخلت في الكتب والمراجع، وتم تداولها عبر شبكة المعلومات لم تخضع لمعايير التعريب، ولم تمر على المعجميين للتحقق من صحتها، وهذا ما عمّق عدم الاتفاق في توحيد هذه المصطلحات. ويؤكد الموسوي[42] هذه الظاهرة بقوله: "هناك بعض الألفاظ التي عربت دون وجود أوزان صرفية لها في العربية، ولم تعربها المجامع اللغوية، وبعض التراكيب الأجنبية التي شوهت التركيب العربي، وهذا يعد أخطر أنواع التعريب على لغتنا العربية المعاصرة؛ لأنه يُخلّ بالأبنية اللغوية العربية، ويفسد تركيب الجملة أو العبارة العربية، وهنا يكمن الخطر المحدق بالعربية ويتمثل في زعزعة نظامها النحوي والصرفي وتشويهه، وإحلال غيره محله".

وحقيقة الأمر أنه يمكن التغلب على مشكلة المصطلح العلمي هذه من خلال الاستفادة من تراثنا العربي الحافل بالمصطلحات، وبخاصة المعاجم العربية المتخصصة، وبما تمتلكه اللغة العربية من رصيد كاف من هذه المصطلحات، وبما لديها من قدرة على توليد مصطلحات جديدة. وفي هذا الشأن يؤكد عمار[43] أن من مظاهر التطور في اللغة العربية التطور المعجمي، الذي يكون فيه "التغير أوسع مدى وأشد وضوحاً، فما أكثر المفردات التي تُهجَر بسبب التطور

---

[41] دحام إسماعيل العاني، وفايز عبد الله الحرقان ، ومنصور محمد الغامدي ، ومحمد بن إبراهيم الكنهل: **آلية توظيف الشبكة العالمية (الإنترنت) في رصد المصطلح العلمي وتعريبه وضبطه ونشره**، ص ص 8-10، أخذ بتاريخ 2010/6/16 من: http://www.mghamdi.com/SD.pdf .

[42] شبر بن شرف الموسوي، **أثر وسائل الاتصال على اللغة العربية، المجتمع العماني نموذجا**، ندوة اللغة العربية: التجارب العالمية في تعليم اللغة العربية وتعلمها 22-24 فبراير، مسقط: وزارة التربية والتعليم، 2004، ص 428.

[43] سام عبد الكريم عمار: **الازدواجية اللغوية والكفاءة التواصلية في ضوء مستويات اللغة العربية وأشكالها في الاستعمال المعاصر**، ندوة اللغة العربية: التجارب العالمية في تعليم اللغة العربية وتعلمها 22-24 فبراير، مسقط: وزارة التربية والتعليم، 2004، ص ص 311-312.

الحضاري وتغير شروط الحياة ومتطلباتها! وما أكثر المفردات التي تدخل المعجم اللغوي اشتقاقاً أو نحتاً أو تعريباً أو إعادة استعمال؛ لتواكب اللغةُ مستجدات الحياة ومستحدثات الحضارة! وعلى هذا الصعيد بالذات تتجلى عبقرية الأدباء والشعراء والمترجمين، إلى جانب النشاط الدائب المفترَض للمجامع اللغوية". وفي السياق نفسه يقول اليافي[44] "لابد في تعريب التعليم العالي ونقل العلوم والمعارف الحديثة إلى ظلال اللغة العربية الوارفة من إحياء ألفاظ قديمة، واستحداث مصطلحات جديدة تفي بحاجات الدلالات، وتؤدي حقائق التصورات والمفاهيم المستجدة وتواتي الأغراض الفكرية".

وتَوَفُّرُ هذه المصطلحات يساعد على سهولة استعمالها واستمراريته، فيساعد على تطويرها وفق كل ما هو جديد؛ إذ لا حياة للمصطلح بدون استعماله، فلا طائل من استحداث مصطلحات كثيرة دون توظيفها. وفي حال عدم توفر المصطلح العربي يمكن استعمال المصطلح الأجنبي على أن يكون شرحه وبيان دلالاته باللغة العربية إلى حين توفر المصطلح باللغة العربية، وتشير بعض المصادر إلى أن العرب استعملوا في أول عهدهم بالترجمة كلمة "الأسطرونوميا" وبعد أكثر من قرن استعاض بعضهم عن ذلك المصطلح بمصطلح "الهيئة" في حين استعمل بعضهم مصطلح "الفلك"، وبقيت هذه المصطلحات الثلاثة تستعمل معاً إلى أن طغى مصطلح "الفلك" على المصطلحين الآخرين. وبهذا لم ولن يقف المصطلح العلمي عائقاً عن الاستفادة من علوم الآخرين، ومسايرة الركب الحضاري، والمشاركة في التطور العلمي العالمي.

مما سبق يمكن القول إن اللغة العربية قادرة على التكيف مع المصطلحات الحديثة كما تكيفت من قبل، وهو ما يؤكده حافظ إبراهيم في قصيدته على لسان اللغة العربية بقوله:

وَسِعتُ كِتابَ اللَهِ لَفظاً وَغايَةً ... وَما ضِقتُ عَن آيٍ بِهِ وَعِظاتِ
فَكَيفَ أَضيقُ اليَومَ عَن وَصفِ آلَةٍ ... وَتَنسيقِ أَسماءٍ لِمُختَرَعاتِ
أَنا البَحرُ في أَحشائِهِ الدُرُّ كامِنٌ ... فَهَل سَأَلوا الغَوّاصَ عَن صَدَفاتي

---

[44] عبد الكريم اليافي، **دور التعريب في تأصيل الثقافة الذاتية العربية**، أخذ بتاريخ 2011/9/8 من: http://adelabdo.yoo7.com/t3191-topic

ولأجل تسهيل توفير المصطلحات بين يدي المهتمين بالتعريب، يجب تكاتف جهود الدول العربية توحيد المصطلحات وبخاصة تلك التي يوجد فيها اختلاف من دولة إلى أخرى، فالتوحيد ضرورة ملحة حتى لا تنشأ لغات علمية عربية إقليمية وقطرية تؤدي إلى تشتت الفكر في اختلاف التعبير عن معنى واحد، إضافة إلى توظيف شبكة المعلومات في هذا المجال، وذلك بنشر المصطلح وتعريبه بين جميع المختصين بشكل يتيح لهم جميعا إبداء رأيهم فيه، ومن الضروري التعجيل في هذه الخطوات، وخصوصاً عدما نعلم أن تعريب العلوم والمصطلحات العلمية يحتاج إلى وقت طويل لمروره بمراحل عدة.

2.6 الأستاذ الجامعي

يعد الأستاذ الجامعي العنصر الرئيس في العملية التعليمية، وقد لجأت معظم الجامعات العربية إلى تدريس العلوم بلغات أجنبية منذ أبد بعيد، وربما كان لها العذر في ذلك نظراً لأن معظم أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات كانوا من غير العرب، أما في العصر الحالي فنجد أن أغلب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية هم من العرب، بل جُلُّهم من المواطنين في كل دولة عربية، وهذا يعني سهولة استعمالهم اللغة العربية الفصحى، وقدرتهم على نقل المعرفة إلى الطلبة العرب؛ لأنهم أكثر فهماً للطلبة الدارسين. ومن ثَمَ لا يبقى لديهم عذر في عدم استعمال العربية الفصحى في التدريس. ولكن المشكلة ربما تكمن في أن كثيرا من الأساتذة في الكليات العلمية درسوا بلغة أجنبية، وأصبحت المادة جاهزة لديهم، وعند تدريسهم بالعربية يحتاجون إلى بذل جهد ووقت في إعادة صياغتها وهم يرون أنهم في غنى من بذل كل هذا المجهود. كما أن قلة إجادة بعض الأساتذة للغة العربية قد تبعدهم عن الاستفادة عن المعاجم العربية، وما يتوفر فيها من مصطلحات في شتى العلوم، فضلاً على عدم اطلاعهم على ما أنجزه علماء العرب في الجوانب العلمية عبر المسيرة الحضارية، لذا يرى كثير منهم – توهما – عدم قدرة اللغة العربية على استيعاب علوم العصر والتعبير عنها، ومن ثَمَ لا فائدة من التعريب.

إن مما ينبغي الاعتراف به في هذا السياق أنه ليس من مصلحة الأمة العربية التأجيل في

التعريب بحجة عدم وجود عضو التدريس القادر على التدريس باللغة العربية، وبخاصة عندما نعلم أن الاستمرار في التدريس باللغات الأجنبية قد يضعف الإقبال على التخصصات العلمية، كما أنه يعزل اللغة العربية عن الحياة العلمية، والمجتمع، ويهمّش دور المجامع اللغوية، ويعزز النظر إلى اللغة الأجنبية على أنها هي لغة العلم والحضارة، وأن أهلها هم القادرون على الإبداع والتفكير. من هنا وجب أن ننتبه إلى أن "مجاراة الغرب، ومسايرة تقدمه العلمي يجب أن يكون لغويّاً؛ لأن اللغة وعاء للأفكار والأحاسيس والتطلعات والمشاعر"[45] وهذا لا يكون إلا بالتعريب الذي يعجّل من مشاركة العرب المجتمع العالمي في البناء الحضاري.

ومما يشجّع على حركة التعريب فيما يتعلق بالأستاذ الجامعي حث الأساتذة على نشر بحوثهم باللغة العربية، مع إمكان إيجاد نسخة أخرى باللغة الأجنبية ويمكن الاستفادة من خبرات هؤلاء الأساتذة ولاسيما المتخصصين منهم للمشاركة في التعريب، وجعل هذا جزءاً من ترقيتهم الأكاديمية، وهو ما يساعد بدون شك على إتقان مهارات اللغة العربية، والحرص على الاهتمام بها، كما يساعد على إغناء المكتبة العربية بالكثير من المراجع التي تنقصها في الوقت الحالي، وهو ما يحتج به معارضو التعريب. ومما يحدُّ من الاستفادة من الإنتاج العلمي للباحثين وأعضاء هيئة التدريس أن بعضهم يكتب بالإنجليزية، في حين يكتب آخرون بالفرنسية، وغيرهم بلغة ثالثة، ولكن في حال كتابتهم بلغة موحدة مشتركة سيساعد ذلك على عموم الاستفادة، وتبادل الخبرات.

وعن أهمية الأستاذ الجامعي في الحفاظ على العربية، يقول عبد الصبور شاهين – الوارد في الجندي:[46] "ليس للعربية من أمل إلا في الجامعات وهيئات التدريس فيها". وكما هو معروف أن اللغة تنمو بالممارسة والتطبيق لا في بطون الكتب والمعجمات، ويمثل عضو هيئة التدريس الركيزة الأولى في فاعلية اللغة وتطبيقها. وعليه ينبغي تشجيع التدريس باللغة العربية، وإزالة عقدة صعوبة التدريس بها، فهذه الصعوبة قد تظهر في الخطوات الأولى من التدريس، ولكنها

---

[45] عبد الرؤوف خريوش، **تعريب التعليم الجامعي وأهم المشاكل التي تواجهه**، أخذ بتاريخ 2011/8/9 من: http://knol.google.com/k/%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%

[46] فداء ياسر الجندي، **العرب والعربية في عصر الثورة الحاسوبية**، دمشق، دار الفكر، 2004، ص ص 106-10.

بالممارسة والاستمرار تتلاشى وتزول.

3.6 الطالب الجامعي

ينظر كثير من معارضي التعريب إلى أن تأثير التعريب يكون سلبياً في الطالب؛ إذ يجعله قليل المعرفة والإحاطة بالعلوم المختلفة نظرا لضعف اللغة العربية عن مسايرة العلوم المختلفة، كما أن الطالب في أثناء التحاقه بجامعات أجنبية يواجه صعوبة اللغة بشكل يقف عائقا أمام فهمه لكثير من المواد الدراسية في الكليات العلمية، ومن ثمَ ضعف تحصيله الدراسي. وتشير عدد من الدراسات إلى هذا الجانب؛ حيث يذكر عيسى والمطوع[47] أنه أجريت دراسة على سبع جامعات في المملكة العربية السعودية لِتَعَرُّف أثر استعمال اللغة الإنجليزية في استيعاب الطلبة وتحصيلهم العلمي، وخلصت الدراسة إلى أن الطلبة لم يصلوا إلى الفهم المطلوب للموضوعات العلمية. كما أجرى مركز البحوث التربوية في قطر دراسة عن مدى استفادة الطلبة من الكتاب الجامعي بجامعة دول الخليج العربية، فتبين أن الاستفادة ضعيفة، نظراً لضعف الطلبة في اللغة الأجنبية. كما لوحظ على طلبة السنة الأولى في بعض جامعات المملكة الأردنية الهاشمية أنهم يعانون من مشكلة عدم فهم الكتاب المقرر، واعتمادهم في ذلك على الأستاذ، نظراً لضعفهم في اللغة الأجنبية.

وفي السياق نفسه أثبتت دراسة عيسى والمطوع نفسها[48] أن من أبرز المشكلات التي يعاني منها طلبة كلية العلوم بجامعة الكويت ضعف فهمهم المحاضرات باللغة الإنجليزية، مع ضعفهم في الكتابة والتحدث، وقلة حصيلتهم من المصطلحات العلمية، ويضطرون لذلك إلى التفكير

---

[47] مصباح الحاج عيسى، ونجاة عبد العزيز المطوع، **التعريب ومشكلة استعمال اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في كلية العلوم بجامعة الكويت،** ص ص 57-58، أخذ بتاريخ 2011/7/20 من: http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/kashaf/abstract.asp?id=1792

[48] مصباح الحاج عيسى ، ونجاة عبد العزيز المطوع، **التعريب ومشكلة استعمال اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في كلية العلوم بجامعة الكويت،** ص 78، أخذ بتاريخ 2011/7/20 من: http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/kashaf/abstract.asp?id=1792

بالعربية والمزج بينها وبين الإنجليزية. وفي المقابل يذكر خريوش[49] أن التعريب ساعد في انخفاض نسبة الرسوب، وزاد من نسبة الوعي والفهم لدى الدارسين، ففي الجامعة الأمريكية أجريت تجربة في الستينات على مجموعتين من الطلبة، درست واحدة بالعربية والثانية بالإنجليزية، فكانت نسبة الاستيعاب بالعربية 76% على حين في الثانية كانت 60%.

ومن الصعوبات المرتبطة بالطالب في مجال التعريب قلة حصوله على الكتب العربية التي تعرّب العلوم، وقلة المصطلحات والمعاجم المتخصصة، وضعف هيئة التدريس في اللغة العربية، مع ضعف إيمانهم بالتدريس بها. وتؤدي هذه الصعوبات إلى جعل الطالب يواجه صعوبة في الموازنة بين لغة الدراسة الأجنبية ولغة الحياة اليومية، ومن ثمَ صعوبة في تطبيق ما تعلمه عند تخرجه لاختلاف لغة التخاطب، ومن هنا كان التعريب ضرورياً لتوفير الراحة النفسية للطالب، وتمكينه من تحقيق التوازن بين الدراسة والحياة.

4.6 الكتاب الجامعي

يشير واقع المكتبة العربية إلى نقص كبير في المراجع العلمية باللغة العربية، وقد يكون من أسبابه قلة وجود المؤلفين الأكفياء بالعربية مقابل الكتب الأجنبية. كما يعاني الكتاب العربي من مشكلة التوزيع والطباعة والإخراج الفني الدقيق.[50] ولكن هذا لا يعني الاستسلام، والاعتماد على الآخرين، بل لا بد من الإسراع في عملية التعريب، فكثير من دول العالم تلجأ إلى إثراء مكتباتها الوطنية عن طريق النقل من اللغات الأخرى بشتى الطرق، ووجود التقنيات الحديثة يساعد بدرجة كبيرة في هذا الجانب. والعمل الدؤوب في مجال التعريب سيغني دون شك المكتبة العربية بصنوف الكتب في كافة المجالات العلمية.

---

[49] عبد الرؤوف خريوش، **تعريب التعليم الجامعي وأهم المشاكل التي تواجهه**، أخذ بتاريخ 2011/8/9 من: http://knol.google.com/k/%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%

[50] المرجع السابق.

5.6 الانفتاح على المعرفة

تسعى الدول المتقدمة لجعل التعليم حقّاً متاحاً لكل فرد من أفرادها إيماناً منها بأهمية العلم في دفع عجلة التنمية، وفي الاستفادة من معطيات الحضارة، لذا حرصت الدول على الاهتمام بلغاتها القومية؛ إيماناً منها بعدم قدرة جميع أبنائها على إتقان اللغات الأخرى للاستفادة من علوم الآخرين وخبراتهم، مما يجعل نطاق انتشار المعرفة ضيقا. ومن هنا تأتي أهمية استعمال اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي لأنه يساعد على إزالة الحواجز العلمية والفنية بين المتخصصين الجامعيين والفنيين الذين يحتاجون إلى أساس نظري في الجوانب الفنية بشكل يساعدهم على السيطرة على المخترعات الحديثة وإدارتها بإجادة، وقد لا يتأتى لهذه الفئة من الفنيين هذه المعرفة إلا من خلال اطلاعهم على الكتب المؤلفة باللغة العربية، ومن الأدلة العالمية في هذا الجانب تجربة اليابان التي قدمت إلى أبنائها العلوم المتقدمة بلغتها القومية، فانطلقوا بعد ذلك في تطوير هذه العلوم، والتفوق على كثير من الدول المتقدمة مع الاحتفاظ بشخصيتهم القومية.

وقد أدرك المسؤولون عن التعريب هذه الحقيقة، فحرصوا على أن تكون المعرفة المتجددة متاحة للجميع وفي متناول أيديهم، وطالبوا لتحقيق هذا المطلب أن تكون المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية باللغة العربية. وفي ضوء نشر المعرفة، أوصى مجمع اللغة العربية بالقاهرة 2008 في دورته 74 بجعل التعليم باللغة العربية في المدارس والمعاهد والكليات والجامعات، كما أوصى بدراسة أثر التعليم باللغات الأجنبية على مستوى الطلبة في مجال الهوية والانتماء الوطني.

وللإسراع في عملية الانفتاح المعرفي عن طريق التعريب، يمكن الاستفادة من الجهود الجادة التي تبذلها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تعريب المصطلح العلمي والتقني عن طريق مكتب تنسيق التعريب بالرِّباط، ومن الجهود التي تبذلها في التعريب على مستوى التعليم العالي عن طريق المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق الذي يُعنى بتعريب أمهات الكتب العلمية الجامعية بالتعاون مع هيئات علمية متخصصة، ومجامع اللغة العربية

والجامعات العربية.[51]

وبعد الحديث عن الصعوبات التي تواجه التعريب في الوطن العربي وبخاصة في قطاع التعليم العالي، يمكن أن نلخص هذه الصعوبات فيما قاله السيد[52] وهي: "عدم اتخاذ القرار الحاسم لاعتماد العربية وتبنيها في التدريس الجامعي، وبقاء الأمور معلقة، واستمرار التخلف والتبعية، والأمية، وعدم استنبات العلم عربيا، وتَسَيُّب لغوي قومي، وشعور بالتصاغر والتكابر، التصاغر تجاه الثقافة الأجنبية، والتكابر تجاه الثقافة القومية وتراثها الحضاري". ويكون محصلة هذا كله التأثير السلبي على نفسية الطلبة من حيث الشعور بدُونيَّة اللغة العربية. ويقول شوقي ضيف الوارد في التويجري[53] في هذا الجانب: "ولا ريب في أن طلاب الكليات العلمية يشعرون بغير قليل من الهوان للغتهم العربية، إذ يدرسون علومهم بلغات أجنبية ولا يجدون للغتهم العربية مكاناً بينها، مما يجعلهم يشعرون بأنها لغة متخلفة... وأَمَلُ تعريب التعليم الجامعي من آمال الأمة، وقد طال عليها انتظاره"

7. متطلبات التعريب في الوطن العربي بما يحقق جودة التعليم العالي

بعد التعرف بالصعوبات التي يواجهها التعريب في الوطن العربي، حريّ بنا التطرق إلى متطلبات التعريب التي تساعد في التغلب على تلك الصعوبات، وتعمل على إعطاء التعريب حقه، وتسعى لإنجاحه. ومن بين هذه المطالب ما يلي:

---

[51] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **التعريب أولوية أخرى**، أخذ بتاريخ 2010/5/4 من: http://www.alecso.org.tn/index.php?option=com_content&task

[52] محمود أحمد السيد: **إشكالية تعريب التعليم العالي**، أخذ بتاريخ 2011/8/9 من: http://knol.google.com/k/%D8%A5%D8%B4%D9%83%D8%A7%

[53] عبد العزيز ياسر التويجري، **مستقبل اللغة العربية**، أخذ بتاريخ 2010/5/29 من: http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/avarabe/Menu.htm

– قرار سياسي على مستوى الوطن العربي.[54] فالجهود الفردية، والمؤتمرات والندوات، وما تقوم به المؤسسات قد لا يلاقي صدى في المجتمع إن لم يكن مدعوما بقرار سياسي يؤمن بأهمية التعريب ودوره في توطيد الرسالة الحضارية للغة العربية، ويقتنع بدوره في غرس هوية الأمة لدى الأجيال الناشئة وحمايتها التي لا تكون إلا بحماية لسانها، الذي فيه ترسيخٌ للكيان العربي الإسلامي الكبير، وتقويةٌ لدعائمه، فأيّ أمة فقدت لغتها، فقدت حياتها.

ومن المعروف أن العلاقة – كما يذكر الحجري[55]– وثيقة جدا بين اللغة العربية والشخصية العربية، فاللغة تمتاز بالثبات والمرونة؛ بالثبات في قواعدها النحوية والصرفية عبر التاريخ، كونها حاضنة القرآن الكريم، وهذا الأمر جعل العربي لا يشعر بالاغتراب عن تراثه، وبالمرونة من خلال إنتاج المفردات الجديدة عبر التاريخ عن طريق الاشتقاق والتوليد والنحت والتعريب، كل هذا كفيل بأن يُلقي بظلاله على صقل الشخصية العربية، فتكون ثابتة في قيمها وهويتها، ومرنة في مواكبتها ومشاركتها وتفاعلها مع روح العصر.

– تعاون عربي على مستوى كافة المؤسسات المعنية بالتعريب، ومجامع اللغة، والجامعات، لوضع استراتيجية عربية مشتركة تنظر إلى التعريب بعين المستقبل، ووضع مواقيت محددة لإنجاز العمل، وتوفير إمكانات مادية مناسبة لدعم الفكر القومي وتأصيله. وقد وعت الدول المتقدمة أهمية التعاون وتوفير الإمكانات لهذا الغرض؛ فالعديد من الدول تتعاقد مع دور النشر الأجنبية الكبرى لتحويل مطبوعاتها في مختلف ميادين المعرفة أولا بأول إلى لغتها الأم.

وقد تمثّل هذا الاهتمام في الدول العربية بما أوصت به مؤتمرات مجمع اللغة العربية بالعمل على أن إنشاء هيئة كبرى تضع خطة محكمة لنقل العلوم والتكنولوجيا الغربية، مع ملاحظة

---

[54] عباس كاظم مراد: **حركة تعريب التعليم العالي في الوطن العربي دلالته، وأساليبه، وواقعه، ومشكلاته، وحلولها**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، بغداد، 1987.

[55] محمد سعيد الحجري، **اللغة العربية وتكوين الشخصية العربية رؤية لغوية حضارية**، ندوة اللغة العربية: التجارب العالمية في تعليم اللغة العربية وتعلمها 22-24 فبراير، مسقط: وزارة التربية والتعليم، 2004.

التطورات العصرية فيهما، خدمة لتعريب التعليم الجامعي، مع الاهتمام بإعداد المختصين في هذا المجال، وألا يقتصر دور هذه الهيئة على النقل إلى اللغة العربية فقط، بل النقل منها إلى اللغات الأخرى كنقل التراث العربي وبخاصة معاني القرآن الكريم والسنة النبوية وأمّات الكتب إلى اللغات العالمية الذائعة.[56] ولكن يظل هذا الاهتمام محصورا في توصيات المؤتمرات وهو بطبيعة الحال لا يكفي ما لم يكن مدعوما بتعاون عربي متكامل من جميع الدول والمؤسسات والهيئات فيها.

8. الخاتمة والتوصيات

بعد سبر هذه الورقة موضوع التعريب والقضايا المرتبطة به، ودور كل ذلك في جودة التعليم العالي في الدول العربية، يتضح لنا أن قضية تعريب التعليم وبخاصة العالي منه غير مقتصر على تعريب مصطلحات علمية فقط، بل نقل العلوم برمتها إلى اللغة العربية، لتكون هي اللغة الرسمية للتدريس والتعامل والتفاعل بين الأستاذ وطلبته، مما يساعد على توطيد العلاقة التفاعلية بين أطراف العملية التعليمية، وهو أمر يؤدي إلى ما تأمله الدول العربية من تقدم علمي. ولا يقتصر هذا الدور على الجانب العلمي المحض بل يتجاوزه إلى قضية أعمق وهي الهوية، وتقوية ضمير الأمة الذي لا بد أن يكون حاضرا ولازما للبناء والحفاظ على تراب الأوطان وتراثه.

ولقد رأينا أن بذل الجهد في سبيل التعليم بلغة أجنبية دون مراعاة اللغة الأم يعزز عقدة النقص عند أبناء الوطن، وهذا ما نشهده من واقع حالي لأبناء الأمة العربية من ابتعادهم عن لغتهم الأم، مما أدى إلى أن "تعاجمت اللغة العربية على ألسنتنا، وأصبح أولادنا كأولاد الروم والفرنجة، لا يستقيم لسانهم بلغة أجدادهم، والجميع يدرك فداحة الخطر لكنهم يتفرجون! إلا من رحم ربي"[57]، ونجم عن هذا ضعف فهم هذا الجيل تعاليم دينهم الذي كان الواجب أن يبلّغوه للأمم

---

[56] محمود فهمي حجازي، **اللغة العربية في التعليم والإعلام**، أخذ بتاريخ 2010/10/12 من: http://www.elazhar.com/conf_au/13/57.asp

[57] تمام أحمد، **مجمع البكري.. خطوة أولى مجامع (في ذكرى قيامه: 21 شوال 1390هـ)**، أخذ بتاريخ 2003/8/24 من: http://www.islamonline.net/

الأخرى، مصداقاً لقوله تعالى: "كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله" (آل عمران، 110). وقد نتج عن هذا الابتعاد ظهور كثير من الحركات الفكرية الهدامة التي تَمَسّ عقيدة المسلم، إضافة إلى انتشار كثير من أمراض العصر كالتوحد والاكتئاب واليأس التي تؤدي بالمرء في بعض الحالات إلى نهاية غير محمودة العواقب.

ولئن كان الحال كذلك في هذا الجيل المتصل بآبائه وأجداده الغيورين على أمتهم ودينهم، فالأمر قد يكون أسوأ مع الأجيال القادمة التي قد تنسلخ شيئاً فشيئاً عن مجدها، وقد تتنكر له، وتتنصل منه، بل قد تشنّ عليه حملة شعواء لا هوادة فيها. ومن هنا أصبح القيام بعملية التعريب واجباً دينياً ووطنياً لا يجوز التقاعس عن أدائه، وما يُثار فيه من قضايا ينبغي ألا تَفتَ في عضد الأمة العربية المسؤولة جمعاء عن هذه القضية.

ومن المعلوم أن تقصير أهل اللغة العربية في خدمتها وكشف أسرارها وخصائصها لا يعني بأي حال من الأحوال أنها ليست أصيلة ولا غنية، كما لا ينبغي أن يكون حكم الناس عليها رهينا بهذا الواقع المفروض عليها. لذا فالمشكلة لا تكمن في اللغة وإنما في أهل اللغة؛ فاللغة العربية كانت لغة حضارة عندما كان أهلها أصحاب حضارة، ولم تتراجع عن هذه المكانة إلا عندما تنازل أصحابها عن موقع الصدارة. ومن هنا وجب علينا أن نتجاوز مرحلة الدعوة إلى التعريب والاهتمام به، إلى مرحلة التنفيذ الفعلي له؛ لنعيد للغة العربية صدارتها.

وعليه تختتم هذه الورقة الحديث عن التعريب ودوره في جودة التعليم العالي ببعض التوصيات لعلها تكون من باب قوله تعالى: "إن في ذلك لذكرى لمن كان له قلب أو ألقى السمع وهو شهيد" (ق، 37).

وتتمثّل أهم هذه التوصيات فيما يلي:

- البدء بالتعريب على الأقل في السنوات الأولى من التعليم الجامعي، ومتابعة هذه التجربة لتقويمها وتطويرها، وعلاج نقاط الضعف، وتعزيز جوانب القوة فيها، والاستفادة في ذلك من الدول بما فيها من مؤسسات وجامعات وهيئات التي خاضت تجربة التعريب أو المهتمة به.
- السعي لإنشاء مراكز للتعريب، وتكليف طلبة الدراسات العليا الدارسين باللغات الأخرى ترجمة

رسائلهم باللغة العربية لتكون في متناول جميع الدارسين في المكتبات.

- نشر ما تقوم به المجامع اللغوية من تعريب للمصطلحات؛ ليكون في متناول القارئ العادي في الوطن العربي، وتحويل توصيات هذه المجامع إلى قرارات ملزمة عن طريق القرارات السياسة ومتابعة تنفيذها من جهات رقابية مختصة، ليس على المستوى التعليمي فقط، بل على مستوى الحياة العامة أيضا بما فيها من وسائل إعلام، وصحة، ودعايا وإعلانات، وسلع استهلاكية؛ ليعيش المجتمع بأكمله هذا المشهد واقعاً ملموساً، وهذا ما يدفع إلى التحمس لتعلم اللغة العربية، وإتقان مهاراتها.
- تطوير المعاجم العربية وعلومها، بإدخال الجديد من المصطلحات فيها التي استجدت نظرا للتطور المتسارع في الجوانب العلمية، ولتحقيق هذا الغرض يمكن استغلال الطاقات الكامنة في اللغة العربية من اشتقاق ونحت وغيرهما. كما يمكن تطوير المعاجم العربية عن طريق تحويلها إلى معاجم محوسبة تسهل معها عملية البحث عن المصطلحات والمقارنة بينها، ووضع هذه المعاجم في شبكة المعلومات لتكون متاحة للجميع.
- الاهتمام بعلم المصطلح والدلالة، وتطوير بنك المصطلحات العلمية إضافة إلى ما ذكرناه من الاهتمام بالمعاجم العربية؛ ليواكب المصطلحات المتدفقة بشكل سريع في المجالات العلمية والتقنية. والاستفادة من خبرات العلماء المختصين والعالمين باللغة العربية من الجيل السابق، وعدم تضييع الوقت في هذا الجانب؛ حتى لا يأتي اليوم الذي لا تستطيع هذه الأمة المضي في التعريب لقلة الضالعين في اللغة العربية، وحينها سنبكي على اللبن المسكوب، وينطبق علينا المثل القائل: "الصيفَ ضيعتِ اللبنَ".
- غرس حب اللغة العربية والاعتزاز بها لدى أساتذة الجامعات والطلبة الدارسين، عن طريق الاهتمام بها في جميع المؤسسات التعليمية والإعلامية، وتطوير طرائق تدريسها، والتأكيد أنها شرط أساسي لتنمية أدوات التفكير والقدرات الذهنية والإبداعية لدى أبناء المجتمع، مع ما تؤديه من دور في تقوية الهوية، وترابط المجتمع وتلاحمه.
- توظيف مقرر اللغة العربية الذي يدرّس لجميع الطلبة متطلباً جامعياً في مؤسسات التعليم

العالي إسهاماً في غرس الهوية وحب اللغة، لتهيئة الجو النفسي والفكري للتعريب. ويكون ذلك عن طريق تضمين هذا المقرر نصوصا عن أهمية اللغة الأم، واعتزاز الآخرين بلغاتهم، وبيان مكانة اللغة العربية في الهيئات العالمية، ودورها الحضاري عبر التاريخ، إضافة إلى أهمية التعريب ودوره في فهم العلم والقدرة على الإبداع فيه. فالملاحظ على هذا المقرر في وضعه الحالي عدم توجيهه الوجهة الصحيحة، من حيث الأهداف والمحتوى وطريقة التدريس والتقويم، ومن ثمَ لا يؤتي ثماره المرجوة منه، وبناء على ذلك اتخذه كثير من الطلبة مطية لإكمال نصاب جدولهم، أو مجالا لرفع معدلهم التراكمي.

ويعنى هذا أنه يجب تهيئة الجو العام لدى الطلبة والأساتذة في مؤسسات التعليم العام والعالي بل وفي المجتمع بأسره لتوليد شعار يجب أن نؤمن به جميعا، يتمثل في قول الشاعر وديع عقل اللبناني (1882م– 1933م):

لغة يهون على بنيها أن يروا يوم القيامة قبل يوم هوانها

–تقوية مستوى الطلبة في اللغة العربية في التعليم العام وذلك بدعم استعمالها المتواصل، ليس كتابيا فقط، بل شفويا كذلك، عن طريق تعويد الطلبة التحدث بالعربية السليمة في الصف، وتخصيص اختبارات للجانب الشفوي والاستماع كما يحدث في مادة اللغة الإنجليزية. وألا يقتصر هذا الدور على معلم اللغة العربية وحده، بل لا بد من تعاون معلمي جميع المواد الدراسية، "فما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب"، كل ذلك بغية تأهيل الطالب للمستوى الجامعي الذي يعوّل عليه فيه للإبداع والابتكار عندما تكون عملية التعريب أخذت مكانها الصحيح. وعلى مستوى التعليم العالي تحديدا يمكن مقارنة اللغة العربية بغيرها من اللغات التي يدرسها الطالب بصفة إلزامية أو اختيارية؛ بغية اكتشاف محاسنها والخصائص التي تميزها عن غيرها، فكما قيل: "وبضدها تتميز الأشياء

المراجع:

- تمام أحمد: **مجمع البكري.. خطوة أولى مجامع (في ذكرى قيامه: 21 شوال 1390هـ)**، أخذ بتاريخ 2003/8/24 من: http://www.islamonline.net/
- حامد محمود صفراطة: **تعريب التدريس والعلوم في الجامعات العربية ضرورة حضارية**، رسالة الخليج العربي، ع15 ،1985، ص ص 91-114.
- حميد أحمد الحاج: **تعريب التعليم الجامعي (الجامعة الأردنية نموذجا)**، أخذ بتاريخ 2011/8/9 من: http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-35-28/376-27-10.html
- دحام إسماعيل العاني، وفايز عبد الله الحرقان ، ومنصور محمد الغامدي ، ومحمد بن إبراهيم الكنهل: **آلية توظيف الشبكة العالمية (الإنترنت) في رصد المصطلح العلمي وتعريبه وضبطه ونشره**، أخذ بتاريخ 2010/6/16 من:http://www.mghamdi.com/SD.pdf
- رشدي أحمد طعيمة ، ومحمود كامل الناقة: **اللغة العربية والتفاهم العالمي المبادئ والآليات**، عَمّان: دار المسيرة، 2009.
- الرياض: **الأمم المتحدة: 18 ديسمبر اليوم العالمي للاحتفاء باللغة العربية**، جريدة الرياض الرسمية. أخذ بتاريخ 2011/8/29 من: http://www.alriyadh.com/2010/02/21/article500324.html
- سام عبد الكريم عمار: **الازدواجية اللغوية والكفاءة التواصلية في ضوء مستويات اللغة العربية وأشكالها في الاستعمال المعاصر**، ندوة اللغة العربية: التجارب العالمية في تعليم اللغة العربية وتعلمها 22-24 فبراير، مسقط: وزارة التربية والتعليم،2004.
- سلوى أحمد: **اللغة العربية مشاكل وحلول**، أخذ بتاريخ 2002/12/24 من: http://www.faisalbughdadi.com/vb/showthread.php?t=423
- شبر بن شرف الموسوي: **أثر وسائل الاتصال على اللغة العربية، المجتمع العماني نموذجا**، ندوة اللغة العربية: التجارب العالمية في تعليم اللغة العربية وتعلمها 22-24 فبراير، مسقط: وزارة التربية والتعليم، 2004.
- طاهرة بنت عبد الخالق اللواتي: **علاقة اللغة العربية بالتفكير والإبداع ندوة اللغة العربية: التجارب العالمية في تعليم اللغة العربية وتعلمها 22-24 فبراير**، مسقط: وزارة التربية والتعليم، 2004
- عباس كاظم مراد: **حركة تعريب التعليم العالي في الوطن العربي دلالته، وأساليبه، وواقعه، ومشكلاته، وحلولها**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، بغداد، 1987.
- عبد الرؤوف خريوش: **تعريب التعليم الجامعي وأهم المشاكل التي تواجهه**، أخذ بتاريخ 2011/8/9 من: http://knol.google.com/k/%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%

- عبد الرؤوف خريوش: **دور مجمع اللغة العربية الأردني في تعريب التعليم العالي الجامعي في الأردن**، أخذ بتاريخ 2011/8/9 من: http://knol.google.com/k/%D8%AF%D9%88%D8
- عبد العزيز ياسر التويجري: **مستقبل اللغة العربية**، أخذ بتاريخ 2010/5/29 من: http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/avarabe/Menu.htm
- عبد الكريم اليافي: **دور التعريب في تأصيل الثقافة الذاتية العربية**، أخذ بتاريخ 2011/9/8 من: http://adelabdo.yoo7.com/t3191-topic
- عبد الكريم خليفة: **اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث**، عمّان: دار الفرقان، ط5، 1997.
- عبد الله واثق شهيد: **تجربة سورية في تعريب العلوم في التعليم العالي**، أخذ بتاريخ 2011/8/9 من: www.isesco.org.ma/arabe/publications/p26.php
- فداء ياسر الجندي: **العرب والعربية في عصر الثورة الحاسوبية**، دمشق: دار الفكر، 2004.
- فهد خليل زايد، ومحمد صلاح رمان: **التهويد والتعريب للغة**، عمان: دار الإعصار العلمي، 2015.
- ماجد بن جعفر الغامدي: **هل ستموت اللغة العربية؟** أخذ بتاريخ 2010/6/28 من: http://www.wasatiaonline.net/news/details.php?data_id=864
- محمد سعيد الحجري: **اللغة العربية وتكوين الشخصية العربية رؤية لغوية حضارية**، ندوة اللغة العربية: التجارب العالمية في تعليم اللغة العربية وتعلمها 22–24 فبراير، مسقط: وزارة التربية والتعليم، 2004.
- محمود أحمد السيد: **إشكالية تعريب التعليم العالي**، أخذ بتاريخ 2011/8/9 من: http://knol.google.com/k/%D8%A5%D8%B4%D9%83%D8%A7%
- محمود فهمي حجازي: **اللغة العربية في التعليم والإعلام**، أخذ بتاريخ 2010/10/12 من: http://www.elazhar.com/conf_au/13/57.asp
- مصباح الحاج عيسى ، ونجاة عبد العزيز المطوع: **التعريب ومشكلة استعمال اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في كلية العلوم بجامعة الكويت**، أخذ بتاريخ 2011/7/20 من: http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/kashaf/abstract.asp?id=1792
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **التعريب أولوية أخرى**، أخذ بتاريخ 2010/5/4 من: http://www.alecso.org.tn/index.php?option=com_content&task
- نايف محمود معروف: **خصائص العربية وطرائق تدريسها**، بيروت: دار النفائس، ط2، 1987.

- Anwar G Chejne: **The Arabic Language: Its Role in History**. Minneapolis, Minn: University of Minnesota Press,1969.
- Ayoob Y Jadwat: **Teaching of Arabic as a Foreign Language (TAFL): A Study of the Communicative Approach in Relation to Arabic**, Unpublished Ph.D. thesis, University of St. Andrews, Scotland, UK, 1987.
- David Kilgour: **The Importance of Language**. Retrieved Jun 26, 6, 2010 from http://www.david-kilgour.com/mp/sahla.htm

- Philip Gaskell: **Standard Written English*: A Guide***. Edinburgh: Edinburgh University Press,1998.
- Yasir Suleiman: **Nationalism and the Arabic Language: an Historical Overview**. In Suleiman, Yasir (ed.) Arabic Sociolinguistics Issues & Perspectives, 3 – 24. Curzon Press Ltd. Retrieved Jun 27, 6, 2010 from http://books.google.com/books?hl=ar&lr=&id=lm3tZqaEN7QC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Arabic+Sociolinguistics+Issues

إشكالات التوليد المصطلحي في العلوم الموسيقية العربية:
قراءة نقدية في المعجم الموحّد لمصطلحات الموسيقى

د. محمد المصمودي

جامعة صفاقس – تونس

ملخّص

يسعى هذا البحث لإنجاز قراءة نقدية في المعجم الموحّد لمصطلحات الموسيقى الصادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم قبل أكثر من ربع قرن، نتيجة الحاجة الماسّة لتحيين مضمونه وإعادة النظر في عدد من المصطلحات المنقولة، وتصويب ما بدا مثيراً للجدل والالتباس، نتيجة تنامي مجالات البحث العلمي الموسيقي في البلدان العربية وانفتاحه على مجريات البحث العلمي الأجنبي. ولتحقيق ذلك، أعادت القراءة النقدية تبويب مضمون المعجم إلى مجموعة محاور بحسب موقع المصطلح في حقل الممارسة الموسيقية العام، وأنساقه المعجميّة والدلاليّة. وأفرزت القراءة جملة من الملاحظات سيقت في جداول لإبراز ما بدا لنا من نقاط قابلة لإعادة النظر والتعديل.

المقدّمة

يدرك المتابع لحركة العلوم الموسيقيّة في مختلف الأقطار العربيّة انحسار البحوث والدراسات المنقولة من لغات أجنبيّة إلى اللغة العربيّة، لمعاضدة الجهد البحثي المحلّي، والانفتاح على ما يدور في فلك المدارس البحثيّة في مجالات العلوم الموسيقيّة. ويلحظ القارئ المتخصّص لمختلف البحوث المترجَمة – على ندرتها – اختلافا كبيرا بينها في ترجمة المفردات العلمية من اللغات الأجنبيّة، وتضاربا في نقل المصطلحات الخاصّة بالمبحث الموسيقي، وصل إلى حدّ الانفلات الاصطلاحي أو "فوضى التوليد المصطلحيّ" (حمزة، 2013، ص 10). ونتيجة لذلك، تعدّدت المفردات العربيّة للمصطلح الواحد واختلفت بين المعُرّبة أو المترجمة كليّا أو جزئيّا، إلى حدّ

صار فيه البحث الواحد يحتاج إلى ملحق خاص للمفردات المعتمدة، قد يختلف محتواه مع ملحق آخر في نفس الدوريّة[1].

ولئن اهتمّت مؤسّسات الترجمة العربيّة عموما بالمجال الموسيقي وأولته جانبا من عملها في سياق نشاطها المستمرّ وسعت لِتذليل صعاب النقل، وقدّمت عدداً من المعاجم ذات العلاقة بالموضوع، فقد بقيت إشكالية انتشار مصنّفاتها بين مختلف الأقطار العربيّة، وتداول محتواها حتّى داخل القطر الناشر، دون تقدّم وتجاوز[2]، وبقي أغلب نشاط المؤسسات وإنتاجها "محصوراً في فئة ضيّقة من المستفيدين، بل وبقي محصوراً بعض الأحيان بين جدرانها (لبيب، 2006، ص 5)، وبرزت القطيعة بيّنة والفجوة عميقة بين ما أقرّته الدوائر المختصّة باللغة العربيّة وبين ما اعتمده الباحثون والمنظّرون في كتبهم ودراساتهم كلّ على حدة، فتغلّبت سمة التشتّت والتفرّد على سلطة المقرّر.

ويُعدّ المعجم الموحّد لمصطلحات الموسيقى الذي أصدرته المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم سنة 1992 أحد المعاجم العلميّة الرسميّة التي صدرت في نهايات القرن العشرين، وقد أُريد من خلاله إنجاز ما عجزت عنه المحاولات السابقة في تحقيق حلم الوحدة المعجميّة، والمساهمة في تقليص حدّة الفوضى السابقة الذكر. ورد في التقديم الخاص بالمعجم: "من هنا دعت الحاجة إلى إعداد مقابلات عربية للمصطلحات العلمية والتقنية الأجنبية، لتصبح اللغة العربية قادرة على التعبير عن المعاني الجديدة، والدلالة على المستحدثات المبتكرة دون الحاجة إلى تعدّدية الألفاظ العربية الدالة على المدلول الواحد ورغبة في توحيد المصطلح العربي العلمي والتقاني" (المعجم الموحد، 1992، ص 5). غير أن المُنعِم النظر في متن المعجم وما تضمّنه من مقابلات وما تخيّره من تعريب وترجمة، يقف على جملة من الهَنَات التي شملت الشكل كما المضمون، وأدّت في حالات عديدة إلى حالة من اللبس. ومع إيماننا العميق بأن الجهد الذي بذلته لجان الإشراف حتى يرى المعجم النور بالغة القيمة والفائدة، نعتقد أن ترهيف مضمون المعجم وتجويده بات مُلحّاً مع تنامي الجهد العلمي الموسيقي. لذلك تقترح ورقة البحث هذه إنجاز قراءة نقدية في مضمون المعجم وتبيان مواطن القصور، مثلما بدت لنا، من أجل المساهمة في

تجاوزها. وقد سبق أن قدّم محمد الأسعد قريعة ملاحظات حول ما اعتبرها أخطاء تضمّنها المعجم، لكنّه لم يبرز بوضوح التمشيات التي اعتمدتها لجنة الترجمة والتعريب، والتي كانت وراء الهَنَات المشار إليها، وقد اقترح بدل ذلك تصويب ما اعتبره من أخطاء (قريعة، 1998).

1. تقديم المصنّف

صدر المعجم الموحّد لمصطلحات الموسيقى عن مكتب تنسيق التعريب التابع للمنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم (الأكسو)، سنة 1992، بعد أن أقرّه مؤتمر التعريب السادس سنة 1988 وقد ساهم في إعداده نخبة من الباحثين من أربعة أقطار عربيّة (تونس والمغرب ومصر والعراق)، واحتوى على 846 مدخلا في 96 صفحة، نُقلت من لغات مختلفة (إنجليزية وفرنسية وإيطالية وألمانية وغيرها) إلى اللغة العربيّة مع تحديد ما يقابل اعتمادها في الفرنسيّة (أصلا أو ترجمة)، دون أن يقدّم أيّ شرح لمفهومها ودلالاتها في اللغة الأم. ورُتّبت المداخل المعجميّة الأجنبيّة حسب تسلسل الحروف اللاتينيّة، وأُردف المعجم بفهرس عربيّ أعاد ترتيب المصطلحات العربيّة وفق تسلسل الحروف الأبجدية، وبفهرس خاص بما يقابلها في اللغة الفرنسية. وتشير مقدّمة المعجم إلى أن اختيار مختلف المصطلحات جاء بعد عمليّة جمع واستقاء شملت "جميع البلدان العربيّة ومؤسساتها العلميّة والتعليمية المتخصّصة في ميدان مشروع المعجم" (المعجم الموحّد، 1992، ص 7)، إضافة إلى استخراج المستعمل من مصطلحات مشروع المعجم من مؤلفات التعليم العالي، تلتها عمليّة تنسيق وتحضير للمسودّة قبل التصديق عليها.

2. تبويب حسب المحاور

يمكن لِمُنعم النظر في مختلف المفردات والمصطلحات الوافدة من لغات أجنبيّة في متن المعجم أن يقسّمها إلى حالات ثلاث وفق ما أشار إبراهيم بن مراد:

آ. مصطلحات قابلة للتناقل باعتبار ما في اللغة العربيّة من قابليّة لأن تصفها دون مصاعب، على غرار: (rythme) "إيقاع" و(son) "صوت" و(chant) "غناء" و(archet) "قوس"

و(percussion) "نقر".

ب. مصطلحات قابلة للتناقل جزئيّا باعتبار أنّ "الموجودات التي توصف، قائمةٌ فيها جميعا لكن التوافق ليس تماما إمّا لاختلاف في شكلها أو لاختلاف في وظيفتها وإما لاختلاف في تصوّر الجماعة اللغويّة الذهنيّ لها (بن مراد، 2006، ص 37)، من ذلك: (tambour) "طبل" و(haut bois) "مزمار" و(tamdourin) "دفّ" و(mètre) "بحر".

ج. مصطلحات تكون فيها "قابلية التناقل المنعدمة، وهي حالة اللغات التي تصف بيئات ثقافية أو طبيعية ذات خصائص مختلفة أو هي بيئات يختص كل منها بموجودات لا توجد في البيئات الأخرى" (بن مراد، 2006، ص 40) ومن ذلك أسماء مختلف القوالب أو الرقصات الغربية التي لم تنتم إلى البيئة العربيّة في مختلف حقبها التاريخية (بوليرو: Boléro، بوريه: Bourrée، شاكون: Chaconne)، وكذلك عدد من الآلات الموسيقية.

ومن أجل التعمّق في قراءة محتوى المعجم الموحّد، ارتأينا إعادة تبويبه بحسب موقع المصطلح في حقل الممارسة الموسيقية العام، وأنساقه المعجميّة والدلاليّة. وقد أفرزت إعادة التبويب مجموعة من المحاور، نوردها فيما يلي:

آ. رموز التدوين الموسيقي والتنفيذ

ب. التحليل الموسيقي

ج. الآلات الموسيقية

د. القوالب الآليّة والرقصات

هـ. القوالب الغنائية

و. مصطلحات عامّة

ونتوسّل من خلال إعادة التبويب هذه، البحث في المنهجيّة المتّبعة لنقل المصطلحات الوافدة، إن كان من خلال التعريب بحسب المفهوم الذي أورده الزمخشري، إذ يقول: "إِنَّ مَعْنَى التَّعْرِيب أَنْ يُجْعَل عَرَبِيّاً بالتَّصَرُّف فيه، وتغيّره عن مِنْهَاجِه وإجْرَائِه على وَجْه الإِعْرَاب" (الزمخشري،

1968، ص 507)، أو الترجمة بما يقابلها في معجم اللغة العربيّة، أو اقتراض مصطلح جديد عبر اشتقاق مناسب لها حسب المعنى، مثلما يشير إلى ذلك حسن حمزة قائلاً: "استعملت العربيّة كل وسائل التوليد الممكنة كالاقتراض والتوليد اللفظي والتوليد الدلالي، واعتمدت في هذا التوليد على ما يتيحه نظام التسمية فيها من اشتقاق ونحت وتركيب كما اعتمدت على ما يتيحه نظام الخطاب في تكوين وحدات معجمية مركّبة حين لم تجد ما يسعفها في نظام التسمية" (حمزة، 2013، ص 10).

3. منهجيّة نقل المصطلحات في المعجم

آ. ترجمة المصطلح

اعتمد المعجم منهج الترجمة أو الاقتراض المعجمي الدلالي بشكل كامل في تناوله للمصطلحات الخاصة برموز الكتابة الموسيقية، ولم يتّبع تعريب أيٍّ منها، على غرار ما ورد في بعض المراجع الموسيقيّة المشرقيّة أو معجم الموسيقا الذي أعدّه مجمع اللغة العربيّة في مصر، والذي لم يلتزم بأحد المنهجين فقدّم لبعض المصطلحات مقترحين بين المترجم والمعرّب، أو اقتصر على واحد منهما، مثل "الروند" للمدخل (Ronde) أو نُوار لـ (Noire) (معجم الموسيقا، 200، ص 204). ويبرز الجدول التالي نماذج من مصطلحات التدوين الموسيقي:

علامات الكتابة			
عربي	**أجنبيّ**	**عربي**	**أجنبيّ**
الخافض	Bémol	السوداء	Noire
الرافع	Dièse	البيضاء	Blanche
فاصل المقياس	Barre de mesure	ذات السن	Croche
علامة الامتداد	Point d’orgue	ثنائية السن	Double croche
دليل المقام	Armure	مستديرة	Ronde
تذييل	Coda	الراحة	Pause
إلى البداية	Da capo	سكتة	Soupir

كما شملت الترجمة مختلف المصطلحات الخاصة بالقوّة أو بالتعبير في الأداء أو بالحركة على غرار:

مصطلحات الحركة والتعبير			
عربي	أجنبيّ	عربي	أجنبيّ
عاجل	Allegretto	قوي	Forte
عجول	Allegro	أقوى	Fortissimo
نشيط	Allegro vivace	خافت	Piano
مسترسل	Andante	أخفت	Pianissimo
منسرح	Andantino	بعظمة	Maestoso
التدرج في البطء	Allargando	بألم	Addolorato

ويتماهى هذا التوجّه كليّاً مع ما أقرّه مجمع اللغة العربيّة في المعجم الذي صدر منذ 1957، والذي اتبع منهج التوليد اللفظي أو الدلالي للمصطلحات (طنوس، 2008، ص 12). وبالرغم من توافق عدد من المراجع الموسيقية في جانب من المصطلحات العربيّة الخاصّة بالكتابة على غرار السوداء والبيضاء، فقد اجتهدت مراجع أخرى في ابتداع مصطلحات موازية دون تقديم المبرّرات لتوليدها مثل "السكتة" و"الزفرة" و"النفس" مقابل (soupir)، أو "المشالة" و"ذات السنّ" و"المسنّنة" مقابل (croche)، تأكيداً لما ذهب إليه حسن حمزة حين قال: "فإنّ ما لا يفهم هو الإصرار على خوض المعارك الخاسرة، والعودة دائماً إلى نقطة البدايات، والتوليد بعد أن يكون المولود السابق قد نما واشتدّ عوده، وربّما صار كهلاً أو صار شيخاً". (حمزة، 2013، ص 13)

ب. تعريب المصطلح

في جانب آخر، تضمّن المعجم نحو خمسة وثلاثين مصطلحاً لأشهر القوالب الآلية (أو الرقصات) من بلدان القارة الأوربيّة خاصّة، واعتمد المعجم منهج "الاقتراض المعجمي (Emprunt lexical)" (بن مراد، 1987، ص 41). غير أن جلّ المصطلحات الغربيّة (أو الأعجميّة) قد نُقلت إلى العربيّة دون إدخال تعديلات هامّة على بنيتها الصرفيّة لتناسب نظام

اللغة العربيّة، واقتصرت التعديلات على تغيير الحروف غير المنطوقة، مثل v / p / g، التزاماً بالنظام الصوتي العربي. ويبرز الجدول التالي جانباً من المقترضات العربيّة:

أجنبي	عربي	أجنبي	عربي
Gavotte	كافوت	Bolero	بوليرو
Giga	جيكا	Bourrée	بوريه
Habanera	هابانيرة	Chaconne	شاكون
Jota	خوتا	Charleston	شارلستون
Ländler	لاندلر	Courante	كورانت
Loure	لوريه	Fandango	فندانغو
Mazurka	مازوركا	Farandole	فاراندول
Minuet	منويت	Flamenco	فلامنكو
Paso doble	باسودوبلي	Fox-trot	فوكس تروت
Passaca glia	باسكالية	Gaillard	كَايّارد
Saltarello	سالتاريلو	Tarantella	تارانتيلا

وتعكس الأمثلة المُدرجة وغيرها التزام عمليّة النقل بالمتُلفّظ في لغة المصدر وبالسياق التلفّظي الذي نُقلت منه، على غرار "خوتا" (Jota) الإسبانية و"سالتاريلو" (Saltarello) الإيطالية، عدا بعض الاستثناءات (مثل بولونيّة/Polacca). لكنّ ما يلفت النظر في بعض المصطلحات المنقولة، اختلاف بعضها في تحديد نهاياتها بين اعتماد تاء التأنيث مثال "هابانيرة" (Habanera)، أو الاكتفاء بالحرف الممدود على مثل "تارانتيلا" (Tarantella)، دون تحديد واضح لسبب التأنيث من عدمه.

ج. اختلاف في منهجيّة تعريب الآلات الموسيقية

لئن بدا المنهج واضحا بين الترجمة التامّة لمصطلحات التدوين والتنفيذ الموسيقي ومجمل حركات التعبير، وبين الاقتراض المعجمي لمصطلحات الرقصات والقوالب الآلية، فقد اتّسم بالغموض في اتباع هذا التمشّي أو ذاك فيما يتعلّق بنقل مصطلحات الآلات الموسيقيّة، إذ

خضعت بعضها لعملية اقتراض معجمي دون التقيّد بنظام اللغة العربيّة، واشتُقّت لبعضها الآخر مفردات من المعجم العام، دون توضيح مبرّرات هذا التمشّي، ودواعي تقسيم الآلات الموسيقية على هذا النحو. ويُبرز الجدول التالي نماذج من المصطلحات المنقولة:

اقتراض دخيل		اشتقاق دلالي	
عربي	أجنبي	عربي	أجنبي
بالالايكا	balalaïka	ميلاف	Accordéon
باصون	Basson	زمخر	Basson
سلستا	Celesta	رماثة	Bombardino
كَلوكن شبيل	Glockenspiel	شياع	Cornet
بانجو	Banjo	نقارية	Timbale
هارب	Harpe	مترددة	Trombone
مركاس	Maracas	ميقاع	Vibraphone
ماريمبا	Marimba	خشبية	Xylophone
أوكارينا	Ocarina	قدمية	Harmonium
سكسية	Saxophone		

وفي مستوى آخر اعتمد المعجم منهج نقل مداخل لآلات أخرى نقلا جزئيا، فاتخذت بعض الآلات تسميات من معجم اللغة العربيّة، تداولها العرب في حِقب زمنيّة مختلفة، ودون أن يتطابق مفهومها مع ما تشير إليه في بيئتها الثقافيّة الأصليّة. ويبرز الجدول التالي جانبا منها:

عربي	أجنبي
مقارع	Claquette
يراعة	Clarinette
صور انكليزي	Cor anglais
صفارة	Fifre
ناي	Flûte
مزمار	Haut Bois

سرناي	Piccolo
صنوج	Cymbales
جلجل	Crécelle
صلاصل	Sistre
صفارة	Sirène
دف	Tambourin
عود	Lute

وإضافة إلى ذلك، اشتُقّت مقابلات بعض الآلات من أسماء آلات عُدّت رئيسيّة، فارتبطت بها لتحيل دلالاتها إلى انتمائها لنفس العائلة، مع أن تداولها في اللغة المصدر قد لا يفيد ذلك، على غرار عائلة الكمان:

عربي	أجنبي
كمان	Violon
كمان جهير	Cello
كمان أوسط	Alto
كمان أجهر	Contre basse
أرغن	Orgue
أرغن مائي	Hydraule

4. مواطن القصور والخلل

آ. تعدد الحرف المناسب للقاف المعقودة

يبرز التردّد جليّا في اعتماد حرف واحد لنقل الحرف G في عمليّة الاقتراض المعجمي ونقل المصطلحات من لغتها المصدر داخل المعجم، من خلال تعدّد الحروف المختارة بين الجيم والغين والكاف المفتوحة (فارسيّة الأصل). ويعود سبب ذلك إلى اختلاف البلدان العربيّة في الاعتماد على أحد هذه الحروف – أو غيرها – في تراجمها، والذي يعكس في الجوهر تعنّتا

إقليميا ونزعة إلى التفرّد. ويذهب ابراهيم بن بن مراد إلى تحديد إصبع الاتهام بوضوح في نقده لمحتوى المعجم الموحد لمصطلحات النبات حين قال: "ولا شك في أن نقل الحرف الواحد في المصطلح الواحد بطريقتين مختلفتين ناتج عن النزعة إلى إرضاء المشاركين المصريين في وضع هذا المعجم." (بن مراد، 1987، ص 173). ولنا في صلب معجم الموسيقى أمثلة على ذلك من قبيل «انجليزي" و "أنكَليزي" أو "فوجة" و "فوكاتو". ويبرز الجدول التالي الاختلاف في نقل الحرف G:

عربي	أجنبي
كَايّارد	Gaillarde
كَلوكن شبيل	Glockenspiel
سوينغ	Swing
تانغو	Tango
ريجودون	rigaudon
فوجة	Fugue
فوكاتو (في أسلوب الفوجة)	Fugato

ونشير في هذا السياق أن الباحث ابراهيم بن مراد قد اقترح التقيّد باعتماد حرف الغين لكل المفردات الغربيّة المتضمّنة حرف G، قائلاً: "هذا الحرف ذو أصل لاتيني، ويطابقه في اليونانية حرف "غمّا" (G = Γ)، (...) لذلك يُعرّب هذا الحرف بالْغَين مهما كان موضعه في الكلمة" (بن مراد، 1987، ص. 322).

ب. نقل مصطلحات الآلات الموسيقية

لعلّ أبرز ما يثير الانتباه ويدعو إلى الحيرة، هو الاعتماد على نقلٍ جزئيّ لمصطلحات الآلات الموسيقية، بإسقاط مفردات من معجم اللغة العربيّة عليها دون مراعاة للاختلافات الجوهريّة في المستوى الأورغانولوجي، من شكل خارجي أو مادّة صنع أو مساحات صوتيّة أو غير ذلك، وفي الأبعاد الدلاليّة التي تتّخذها الآلة داخل سياقها الاجتماعي الثقافيّ. ويعرض

الجدول التالي نماذج في ذلك:

عربي	أجنبي		عربي	أجنبي
صناجات	Castagnette		جلاجل	Grelot
مقارع	Claquette		جلاجل	Cymbalettes
يراعة	Clarinette		سرناي	Piccolo
مزمار	Haut bois		صنوج	Cymbales
صفارة	Fifre		جلجل	Crécelle
ناي	Flûte		صلاصل	Sistre
دف	Tambourin		صفارة	Sirène
نقارات	Bongos		عود	Lute

ويكفي أن نعود إلى أصول بعض المفردات، لنتبيّن الاختلاف الجوهري بين دلالة الأصل وبين دلالة المنقول، ونقدّر حجم اللبس الذي قد يحصل للباحث إذا اعتمد مفردات كهذه. فـ"اليراعة" حسب ابن منظور، هي مزمار الراعي، وهي "القصبة التي ينفخ فيها الراعي" (ابن منظور، 1999، ج 15، ص 443)، و"الزمخر" هو "المزمار الكبير الأسود" (ابن منظور، 1999، ج.6، ص.78)، و"الشِّياع" هي "زمّارة الراعي" (ابن منظور، 1999، ج.7، ص.260)، أما "الصنج" فيختلف حسب نفس المصدر بين "الذي يكون في الدفوف ونحوه" أو "الصنج ذي الأوتار فدخيل معرّب تختص به العجم، وقد تكلّمت به العرب" (ابن منظور، 1999، ج.7، ص.418).

إن اعتماد منهج الرجوع إلى المعجم العربي القديم والاستفادة منه لتعيين آلات موسيقية من ثقافات خارجيّة، قد لا يسبّب إشكالا معرفيّا خلال نقل النصوص الأدبيّة مثلا، لكنه يتعارض تماما ومنهج العلوم الموسيقية، خصوصا في المبحث الأورغانولوجي الذي يهتمّ بأدقّ التفصيل بين آلة موسيقية وأخرى من نفس العائلة. وقد يسهم هذا المنهج في الجنوح بالبحوث العلميّة نحو التعميم والسطحيّة دون التعمّق في خصائص كل آلة واختلاف مكوّناتها عن شبيهتها في ثقافة

مغايرة. وقد خلص ابراهيم بن مراد بالقول: "وهذا كله مؤدّ إلى نشوء غموض يحيط بمفهومها بين الجماعات اللغوية ويجعل لها من السمات عند المجموعة (أ) ما لا تراه فيها المجموعة (ب)، ويجعل لها من السمات عند المجموعة (ب) م لا تراه فيها المجموعة (أ) والمجموعة (ج). " (بن مراد، 2006، ص. 37)

وفي جانب آخر اعتمد المعجم الموحّد منهج توليد مفردات مستحدثة وذلك بالاشتقاق اللفظي لأفعال أو موادّ من المعجم العربيّ، على غرار "ميلاف" و"ميقاع" و"نقاريّة" و"خشبيّة" وغيرها، والتي لا نجد لها موقعا في معاجم اللغة العربيّة القديمة. ولم يبرز المعجم الموحّد سبب تطبيق هذا المنهج على هذه الآلات دون غيرها. ونحن نعتقد أن سبب ذلك عائد إلى الاستفادة من محتوى المعجم الخاص بمصطلحات الموسيقى التي أقرّها مجمع اللغة العربية منذ سنة 1957 (طنوس، 2008، ص. 12)، وقد تضمّن معجم الموسيقا بدوره هذه المصطلحات.

ج. شرحٌ بدل النّقل

برغم الجهود المبذولة في نقل المصطلحات الغربيّة إلى العربيّة تعريبا أو ترجمة، باختيار المفردة المناسبة أو التركيب اللفظي الموافق، فقد عجزت اللجنة المكلّفة عن اختيار ألفاظ واضحة ودقيقة لبعض الوحدات المعجميّة الغربيّة، واكتفت بتقديم شرح مقتضب لدلالة المصطلح في لغة المصدر. ويعرض الجدول التالي جانبا من هذه التفاسير:

عربي	أجنبي
حلية ممهّدة	Appogiature
مقطوعة آلية مرحة	Bagatelle
اللحن الأساسي في البوليفونيّة	Cantus firmus
تصميم حركة الرقصات	Chorégraphie
تغيير وضع الأصابع في الآلات الوترية ذات العفق	Démanché
باستعمال وترين معا	Double corde
نشيد كنائسي زنجي	Gospel

إشارة تغيير الديوان	Octava
الكتابة للفرقة الموسيقية	orchestration
إشارة التقطيع	Staccato
لفظ يطلق على الطبول	Tambour

د. اختلاف وتضارب في الاشتقاق

في جانب مواز، يبرز التذبذب بين طيات المعجم في عدم الالتزام بصيغ الوحدات المعجميّة المختارة والتقيّد بها لنقل المصطلحات في كامل المدوّنة المترجمة. ويحصل ذلك خصوصا في توليد المركّبات الاشتقاقيّة، على غرار: "مغناة" (Opéra)، و"أوبرا هزلية" (Opéra-comique). ويعكس هذا التذبذب عدم حسم الموقف من عمليّة الاقتراض المعجمي، بين التعريب والترجمة، والذي قد يُفرز، مثل واقع الحال، مركّبات هجينة في منزلة بين المنزلتين (جزء منها مُعرّب وجزء آخر مُترجم). ويمكن تفادي الإشكال بالتقيّد بمفردة "مغناة" مثلا، ويُصحّح المقابل الثاني ليصبح "مغناة هزليّة". ويعرض الجدول التالي نماذج أخرى:

عربي	أجنبي	عربي	أجنبي
جوق	**Orchestra**	فرقة سمفونية	Symphony **Orchestra**
مغناة	**Opera**	أوبرا هزلية النص الشعري للأوبرا	**Opera** comique Book of **opera**
مؤلف موسيقي	**Compositeur**	ملحّن	**Compositeur** de chanson
جهير	**Bass**	طبل كبير	**Bass** drum
عروض	**Métrique**	متعدد الأوزان	Polymétrique
أغاني شعبية	Chant **Populaire**	موسيقى **شعبية**	Musique folklorique
مقياس	**Mesure**	وزن رباعي	**Mesure** à 4 temps
مقام	**Mode**	تحويل سلمي	Modulation

ولعلّ الاختلاف بين المفردة والمركّب اللفظي المشتقّ في عمليّة النقل يعود إلى سعي اللجنة "للعمل على أن تعكس صيغة المصطلح العربي المعنى الفنّي للمصطلح الأجنبيّ لا أن تكون

ترجمة حرفيّة له" (المعجم الموحّد، 1992، ص 8)، لكنه سيسبّب في الوقت نفسه ضبابيّة في المقابلات وتضاربا في استعمالها العلمي.

هـ. نفس المقابل لمصطلحين مختلفين

أقرّت لجنة الصياغة إمكانية الاحتفاظ بمقابلين عربيين فقط للمصطلح الأجنبيّ الواحد في حالة الضرورة القصوى (ربّما ارتباطا بما هو متداول في مختلف البلدان العربيّة)، لكنها قدّمت على العكس من ذلك مقابلا واحدا لمصطلحين مختلفين أو أكثر، في حين كان من الأجدى والأسلم البحث في المعجم العربي وفي إمكانياته الصرفيّة للتمييز بينها درءاً للخلط والالتباس، على غرار "سداسيّة" لمدخل (Sextuor) و"سداسيّة" لـ (Sextolet) مثلا.

عربي	أجنبي
ثنائي	Duo Binaire
محاكاة	Imitation Canon
سلم	Echelle Gamme
صفارة	Fifre Sirène
سداسية	Sextuor Sextolet
علامة نغمة درجة	Note

و. ترجمة ضبابيّة

تثير بعض المركّبات الدلاليّة المختارة لنقل عدد من مصطلحات الموسيقى الأجنبيّة إلى اللغة العربيّة، الاستغراب والتعجّب بسبب الصيغة المبهمة التي وردت فيها. فهي تطرح من مدلولات عامّة لا تحقّق الإبلاغ، وقابلة للتأويل في اتجاهات عديدة. ويكفي أن نتخيّل جملاً تحليلية تتضمّن مصطلحات كهذه في دراسات نقدية أو علمية من قبيل: "عازف على آلة معدنيّة"، أو "يراوح العزف بين جرّ القوس وبضرب شديد على أوتار آلة الكمان" مثلاً، لندرك مستوى اللبس الذي سيحصل في تبليغ المعنى الحقيقي لواقع الممارسة.

عربي	أجنبي
آلة معدنية	Métallophone
بضرب شديد	Martelé
رقصة غنائية قديمة	Ballade
أغنية عاطفية	Ballad
حلية قصيرة	Acciaccatura
النقر بالأصابع	Pizzicato
مدخل	Prélude

5. الخاتمة

أدّت قراءة أوّلية لمحتوى المعجم الموحّد لمصطلحات الموسيقى إلى الوقوف على عدد من الثغرات التي طالت المنهج المتّبع في نقل المصطلحات الأجنبيّة إلى اللغة العربيّة تعريبا أو ترجمة، والتي من شأنها أن تعيق مسار البحث العلمي من جهة، وتدفع بالبعض نحو النفور من اللغة العربيّة والاعتقاد أكثر فأكثر في عدم قدرتها على مواكبة التقدّم المعرفي الوافد من شتّى أنحاء العالم. ويقينا منّا بأن إشكالات الترجمة عموما مازالت تؤرّق أهل الاختصاص في مختلف مسارات البحث العلمي، فإنها تقتضي في مجال العلوم الموسيقية، مزيدا من التخصّص والتعمّق في قواعدها ومناهجها، والإلمام بمختلف التجارب السابقة برؤية نقدية ترتبط بواقع الممارسة، كما بأصول اللغة ونظامها من أجل تحيين المعجم العربي الخاص بالعلوم الموسيقية. ويبقى الحرص على التقيّد بمحتوى المعجم بعد تحيينه في مختلف الدراسات والمقالات المنشورة وبحوث التخرّج، أحد أهم السبل لرسوخ المصطلح المستحدث ولتداوله.

قائمة المراجع

- **المعجم الموحد لمصطلحات الموسيقى**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1992
- **معجم الموسيقا**، القاهرة، مجمع اللغة العربيّة، 2000
- ابن منظور، **لسان العرب**، ط. 3، بيروت، دار إحياء التراث العربي، 1999
- بن نصر، عادل، "معايير الترجمة بين اللزوم والجواز"، **الحياة الثقافية**، ع. 214، تونس، وزارة الثقافة، 2010، ص. 37–44
- بن مراد، ابراهيم، دراسات في المعجم العربي، بيروت، درا الغرب الإسلامي، 1987"
- بن مراد، ابراهيم، "من مشاكل الترجمة في المعجم"، **الحياة الثقافية**، ع. 172، تونس، وزارة الثقافة، 2006، ص. 35–45
- حمزة، حسن، "الترجمة وتطوير العربية: الوجه والقفا"، **مجلة تبيّن**، الدوحة، ع. 6، 2013، ص. 7–22
- الرايس، الحبيب، **النظريات الموسيقية الموسّعة**، تونس، منشورات محمد بوذينة، 1996
- الزّمخشري، محمود بن عمر، **الكشاف في حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**، ج3، دار المعرفة، بيروت، 1968
- سراج، نادر، "دور المعاجم الثنائية اللغة في حركة الترجمة العربيّة: معجم باريلتمي أنموذجاً"، **مجلّة تبيّن**، الدوحة، ع. 6، 2013، ص. 37–46
- شقرون، نزار، "المصطلح الفنّي وحدود الترجمة"، **الحياة الثقافية**، ع. 172، تونس، وزارة الثقافة، 2006، ص. 64–69
- صافي، أحمد، **موسوعة أعلام الموسيقى والأدوات الموسيقية**، عمان– الأردن، دار أسامة للنشر، 2003
- طنوس، الأب يوسف، "المصطلحات في الموسيقا العربيّة: مشروع حداثة"، **الحياة الموسيقية**، ع. 46، دمشق، الهيئة العامة السورية للكتاب، 2008، ص. 8–33
- لبيب، الطاهر، "عودة إلى المسألة اللغوية"، **الحياة الثقافية**، ع. 172، تونس، وزارة الثقافة، 2006، ص. 3–12
- **مجلة الثقافة العالمية**، ع. 169، الموسيقى (1) تعليم الموسيقى، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2013،
- مرهون، مجيد، **الأسس المنهجية لدراسة النظريات الموسيقية**، المنامة– البحرين، الميزان للنشر والتوزيع والمطبوعات، 1994
- قريعة، محمد الأسعد، "المعجم الموحد لمصطلحات الموسيقي"، **الحياة الثقافية**، ع. 98، تونس، وزارة الثقافة، 1998، ص. 104–109

المسألة اللغوية بالمنظومة التربوية المغربية بين خياري التعريب واللغات الأجنبية

أنس بوسلام

كلية الآداب– عين الشق– جامعة الحسن الثاني

بالدار البيضاء، المغرب

تعتبر القضية اللغوية بالمغرب من أكثر القضايا الخلافية المثيرة للجدل، بين مكونات المجتمع المغربي من مسؤولين وفاعلين تربويين ومثقفين وأسر ومجتمع مدني... وبرغم صدور القانون الإطار رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2019، فإن هذا النقاش لم يتوقف، بل تزايد بحكم النقط التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية الخلافية العديدة التي تضمنها هذا القانون، وسنحاول من خلال هذه الدراسة استعراض تطور المسألة اللغوية بالمغرب بين خياري التعريب واللغات الأجنبية منذ زمن الاستعمار، فمرحلة ما بعد الاستقلال، ثم تناول الوثائق المرجعية والرسمية الكبرى الصادرة في السنوات الأخيرة، وانتهاء بالاختيارات اللغوية للمغرب من خلال القانون الإطار المذكور آنفا، مع تقديم قراءة نقدية لهذه الوثيقة القانونية، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها أن الحسم في الاختيارات اللغوية بالمغرب لم يتحقق بعد، مع ملاحظة ميل القرار الرسمي والوثائق المرجعية والقانونية الأخيرة إلى خيار اللغات الأجنبية على حساب خيار التعريب على مستوى لغات التدريس وتدريس اللغات.

1. تطور المسألة اللغوية بالمغرب بين مرحلتي الاستعمار والاستقلال

أ. مرحلة الحماية الفرنسية (1912 – 1956)

كلنا نعلم أن المدرسة الحديثة التي أنشأتها فرنسا في بلدها في القرن 18، تحديداً كانت مدرسة

بديلة للنظام التعليمي الكنسي الإقطاعي الذي كان سائداً في القرون الوسطى وبداية العصر الحديث، وكانت هذه المدرسة، قد أنشئت لخدمة مصالح الطبقة البورجوازية وسَدِّ حاجاتها بنشرها إيديولوجيتها وإمدادها بالعمال المؤهلين والأطر التقنية اللازمة، من خلال وبواسطة شبكتين من المدارس، أولاهما: مدارس ابتدائية، كانت في معظمها مهنية، وكانت وظيفتها إعادة إنتاج البروليتاريا، وثانيهما: مدارس ثانوية عليا، يتوافد عليها التلاميذ من أبناء الطبقة البورجوازية والثرية من أجل الالتحاق بالتعليم الجامعي، وكانت وظيفتها إنتاج وإعادة إنتاج البورجوازية.

توجهت السياسة التعليمية الاستعمارية إلى إنشاء المدارس الفرنسية، حيث لغة التدريس هي الفرنسية، مع مادة معرفية تخدم الإيديولوجيا الاستعمارية، إضافة إلى تقليص عدد ساعات تدريس اللغة العربية، ذلك أن الحفاظ على مصالح فرنسا لا يكون بترسيخ استعمار عسكري فقط، بل الأخطر منه، كما كان قادة الاستعمار يفكرون، منذ البداية هو التعليم، لذلك توجهوا إلى "إخضاع النفوس بعد أن تم إخضاع الأبدان"،[1] وحتى إذا توهمت الأجساد التحرر تبقى العقول والنفوس مقيدة و تابعة، هذا بالضبط هو ما وعاه جورج هاردي مدير التعليم في المغرب خلال الحقبة الاستعمارية.

تلخص كلمة السيد هاردي مدير التعليم بالمغرب في اجتماع المراقبين المدنيين بمكناس سنة 1920 حول فلسفة التربية التي سوف تبني عليها سلطات الحماية المدرسة المغربية: "وهكذا فنحن ملزمون بالفصل بين تعليم خاص بالنخبة الاجتماعية، وتعليم لعموم الشعب، الأول يفتح في وجه أرستقراطية، مثقفة في الجملة متحضرة ومهذبة، ولكنها أرستقراطية... إن التعليم الذي سيقدم لهذه النخبة الاجتماعية، تعليم تطبيقي يهدف إلى تكوينها تكوينا منظما في ميادين الإدارة والتجارة، وهي الميادين التي اختص بها الأعيان المغاربة.

أما النوع الثاني، وهو التعليم الشعبي الخاص بجماهير السكان الفقيرة والجاهلة جهلاً عميقاً،

---

[1] الجابري، محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، الدار البيضاء، دار النشر المغربية، الطبعة الأولى، 1973، ص 18.

فسيتنوع بتنوع الوسط الاقتصادي: في المدن يوجه التعليم نحو المهن اليدوية (خاصة مهن البناء) وإلى الحرف (الصناعة التقليدية) هذا الفن الذي يكتسي أهمية الخاصة بالفن الأهلي خاصة من جميع الوجوه، والذي يجب العمل على إحيائه وبعثه. أما البادية، فسيوجه التعليم نحو الفلاحة، والتشجير وتربية المواشي. وأما في المدن الشاطئية، فسيكون التعليم موجها نحو الصيد البحري والملاحة، والمواد العامة التي ستتخلل هذا التعليم التطبيقي، هي بطبيعة الحال اللغة الفرنسية التي بواسطتها "سنتمكن من ربط تلامذتنا بفرنسا"، والتاريخ الذي يجب أن يعطيهم" فكرة عن عظمة فرنسا، "ولكن دون إهمال تاريخ المغرب".[2]

حينما فرضت فرنسا حمايتها على المغرب سنة 1912 سعت لِبناء نظام تعليمي يقوم على أسس طبقية مكشوفة، نفصّل فيه من خلال ما يلي:

* **مدارس أوربية:** كان التدريس فيها باللغة الفرنسية، واستقبلت في البداية أبناء الأوربيين، ثم فتحت أبوابها منذ سنة 1944 لأبناء بعض الطبقة البورجوازية المغربية في ما سمي "المغرب النافع" (أي شمال المغرب السهلي الغني بالثروات)، وكان الهدف من هذه النوعية من المدارس إنتاج وإعادة إنتاج الطاقة البشرية الفاعلة من أجل رعاية الظاهرة الاستعمارية وتعميقها وتوسيع مداها.
* **مدارس أبناء الأعيان والثانويات الإسلامية:** كانت وظيفتها الإيديولوجية في إنتاج وإعادة إنتاج النخبة نفسها وإعداد الموظفين الكبار والمتوسطين للاضطلاع بدور الوسطاء بين الحماية الفرنسية وبين عامة الشعب.
* **مدارس ابتدائية مهنية:** دورها الأساس هو تكوين عمال مهرة في ميدان البناء والتجارة والصيد والفلاحة من أجل خدمة الاقتصاد الاستعماري.[3]
* **مدارس فرنسية أمازيغية:** هي مدارس معدودة تم إنشاؤها بالأطلس المتوسط، ولم تعمر

---

[2] المرجع نفسه، ص 19

[3] الجابري، محمد عابد، من أجل رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، الدار البيضاء، دار النشر المغربية، الطبعة الأولى، 1977، ص 147.

طويلا، ماعدا مدرسة أزرو، وكانت وظيفتها الأساسية، هي نقل البربري الصغير من ثقافة بدوية متخلفة إلى ثقافة مدينية فرنسية متقدمة، قصد القضاء على خصوصياته وتدمير هويته لسبب بسيط، وهو أن الإدارة الفرنسية منزعجة من مقاومة الأمازيغ مما جعلها تفكر في ترويضهم، وهذا يعني عزل سكان الأطلس ثقافياً وحضارياً عن بقية سكان المغرب.

* **مدارس عربية فرنسية:** هي مدارس تشرف عليها الرابطة الفرنسية كمدرسة طنجة (1898)، ومدرسة العرائش (1905)، ومدرسة وجدة سنة 1907، ومدارس فرنسية محضة كمدرسة "روبيني" بطنجة سنة 1888، ومدرسة بيري بطنجة كذلك سنة 1904، ومدرسة "بترمان" بالدار البيضاء سنة 1907، وقد سبق تأسيسها الاحتلال الفرنسي للمغرب، وكانت وظيفة هذه المدارس إعداد المناخ الملائم والأرضية الخصبة تمهيدا للظاهرة الاستعمارية، وكانت أيام الحماية الفرنسية أرقى أنواع المدارس بالمغرب.
* **مدارس إسرائيلية:** هي مدارس شرع في بنائها منذ 1864 كمدرسة العرائش (1878)، ومدرسة بفاس سنة 1982، ومدرسة بالصويرة سنة 1888، ومدرسة بالبيضاء سنة 1903، ومدرسة بآسفي سنة 1901، ومدرسة بطنجة سنة 1862، ومدرسة بالقصر الكبير وغيرها، وكانت وظيفتها تعليم أبناء اليهود المغاربة تعليما عصريا باللغتين الفرنسية والعبرية وتحويل عقليتهم إلى عقلية متحضرة وتعليمهم تعليما فنيا، وكانت هذه المدارس تحت إشراف "الرابطة الإسرائيلية العالمية".
* **المدارس الحرة:** هي مدارس تلقين اللغة العربية والدين الإسلامي، شرع في بنائها منذ الثلاثينات من القرن الماضي من قبل الحركة الوطنية، وكانت وظيفتها التكوين الوطني ونشر الثقافة الوطنية، وتهيئة عامة الشعب للولاء إلى القومية العربية.

وإزاء ذلك قامت الحركة الوطنية المغربية - كما هو معلوم – بإنشاء ما يسمى بـ "المدارس الحرة"، حيث التدريس باللغة العربية وتلقين مبادئ الدين الإسلامي وتاريخ وجغرافيا المغرب بهدف الحفاظ على الهوية المغربية العربية الإسلامية، تلك التي تحاول فرنسا محوها وتغييرها في مدارسها الفرنسية، وعموما، فقد عرف العهد الاستعماري ازدواجية في التعليم واقتصاره على فئات

محدودة وفرْنسة أطره ومعلميه ولغته.

خلاصة القول، فإن ما قامت به فرنسا في بلادها بشكل مخفي ومستور، قامت به في المغرب بشكل صريح ومفضوح بغية ربط المغاربة بلغة المستعمر وثقافته وحضارته وخدمة مشروعها الامبريالي بالبلاد.

ب. المسألة اللغوية بالمغرب بعد الاستقلال

من المعلوم أن المغرب حصل على استقلاله منذ سنة 1956، مع تحفظنا على مدى تحقق شروط هذا الاستقلال فعلاً، وشرع لتوه – إثر ذلك – في مَغْربة المدرسة وأطرها، ومغربة الإدارة والاقتصاد والسياسة، لكن هذه المغربة كانت مغشوشة وشكلية وسطحية، لأنها احتفظت بجوهرها الاستعماري، وتمسكت بالشكل، إذ سرعان ما تحول الاقتصاد الاستعماري والإدارة الاستعمارية والتعليم الاستعماري إلى النخبة البورجوازية المدينية، التي حلت محل الأجنبي، ونصبت نفسها وكيلاً للرأسمالية الغربية، وحافظت على البنيات نفسها والعلاقات ذاتها، التي أسسها الاستعمار الفرنسي، ومن ثمة تحولت وظيفة خدمة المستعمر إلى وظيفة خدمة مصالح النخبة البورجوازية المدينية، التي حلت محله.

إذا كان التماثل بين اللغة التي تروجها المدرسة واللغة التي يكتسبها المتعلم من وسطه الأسري، فإن هذا يساعده على تفوقه الدراسي، وبالمقابل، فإن الاختلاف بينهما يؤدي حتماً إلى الفشل الدراسي، وهنا – في الحقيقة – لا ننحاز – إطلاقاً – إلى التدريس بالدارجة العامية أو الأمازيغية، وإنما ندعو إلى صيغة توفيقية تحقق التوازن والانسجام للمتعلم.

تمحورت مبادئ المدرسة المغربية حول توحيد التعليم وتعميمه ومغربته وتعريبه، وهي مبادئ تناقض في منطلقاتها وأهدافها تلك التي أرستها مدرسة الاستعمار الفرنسي، وإن كان في الشكل فقط كما ألمحنا سابقا، وقد تمثلت أهم الإشكالات المتعلقة بالمسألة اللغوية بمغرب ما بعد الاستقلال، وهي إشكالات مازالت قائمة إلى يومنا هذا، تمثلت في الآتي:

– **إشكالية انتقاء المحتويات الدراسية بين الخصوصية والكونية:** عرف المغرب منذ استقلاله

عن فرنسا، وما زال، صراعاً بين أنصار الحفاظ على الهوية والعروبة دون اعتبار للتطورات التربوية الخارجية وأنصار الفرنكفونية والاستلهام الحرفي للتجارب التربوية الغربية دون اعتبار لخصوصية المجتمع المغربي، والحق أن الطرفين معاً على صواب وعلى خطأ، إذ لا يمكن التحجر داخل قوقعة الخصوصية، لاسيما وأننا في حالة تخلف حضاري، ولا يمكن التنكر لـ "من نحن" وفرض النموذج التربوي الغربي ذي الخلفيات الإيديولوجية المتعارضة مع عقيدتنا وشخصيتنا، وإن لاحظنا في الآونة الأخيرة، وياللأسف، بداية رجحان كفة الفريق الثاني على مستوى الاختيارات الرسمية للدولة وللوزارة الوصية على القطاع.

- **القيم المحمولة في المحتويات الدراسية المجزّأة بين التنافر والتكامل:** لا نغفل التضارب الملاحظ في القيم الممررة بالمقارنة بين المواد المدرسة مثل اللغة الفرنسية والتاريخ والتربية الإسلامية، ومن خلال التجارب الدولية في مجال القيم، يتضح أن هناك العديد من الدول المتقدمة قد قدمت بعض النماذج في توحيد القيم من خلال البحث في المشترك بين التشكيلات والعناصر الثقافية واللغوية والدينية والعرقية... المكونة للمجتمع، مثل التجربة الكندية (القيم الأساسية) والتجربة الأمريكية (القيم الجوهرية) والفرنسية (قيم الجمهورية).
- **حضور الجانب الإيديولوجي في المناهج والبرامج:** إذا كانت جميع المواد حاملة للقيم وممرِّرة للأفكار، إلا أنها تتباين في كثافة حضور هذه القيم وتلك الأفكار، وتعتبر مواد اللغات في مقدمة المواد التي تكرس بشكل واضح التوجهات الإيديولوجية والاختيارات الفكرية للسلطة الحاكمة، فضلا عن حمل هذه اللغات – كما هو معلوم– لثقافة مجتمعها الأصلي.

يعتبر الحقل التربوي والمؤسسة التعليمية أهم القنوات وأخطرها لتمرير إيديولوجية أي دولة، باعتبار المؤسسة المذكورة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمعمل الذي يتم فيه تشكيل الأدمغة أو غسيلها، كما تعد مواد اللغات من أهم وأخطر المواد الدراسية الحاملة للقيم، وبالتالي أهم المواد المستبطنة للخطاب الإيديولوجي الذي ترغب السلطة الحاكمة في تمريره لعقول الناشئة.

تعتبر اللغة متغيراً أساسياً قد يؤثر سلباً أو إيجاباً في المسار الدراسي للمتعلم، ويحدد من ثَمّ،

مستوى النتائج المحصلة. فلقد بينت أبحاث " ليف. س. فيكوتسكي" "Lev. S. Vygotski".[4] – مثلاً – أن التماثل بين اللغة التي تروجها المدرسة، واللغة التي يكتسبها المتعلم من وسطه الأسري، يساعد على تفوقه الدراسي، وبالمقابل، فإن الاختلاف بينهما، يؤدي – حتماً – إلى الفشل الدراسي. فلغة الطبقة المثقفة، والفئة المهيمنة، تتميز بكونها توظف بكثرة التعاريف والجمل الافتراضية وأشكال الربط المنطقي والسببي مما يسهل العمليات المنطقية والشكلية للتفكير، ومن ثَم، تسهيل التعلم الدراسي، الذي يتطلب تفكيراً شكلياً ومعرفة للغة المكتوبة،[5] وإذا أخذنا بعين الاعتبار أن المدرسة المغربية تعتمد لغة الفئة المهيمنة ولغة النخبة المثقفة، اتضح أن أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة غير المثقفة، يجدون صعوبة كبيرة في تسلق السلم التعليمي، مما يؤدي بهم إلى الفشل الدراسي.

تظل المدرسة، كيفما كانت، سواء اشتراكية أو رأسمالية أو ثالثية أو قديمة، أو حديثة أو معاصرة، فإنها تشكل دوماً جهازاً إيديولوجياً في يد الدولة، وأنها تعكس، غالباً، الواقع الاجتماعي في هيكله العام، وتقوم بوظيفة تركيز هذا الواقع وترسيخه وتعميقه بواسطة نظمها ومناهجها وطرائقها وأساليبها التقويمية ولغة التدريس وتدريس اللغات، والمدرسة المغربية خلال القرن 20 – مثلاً – مرت بمرحلتين أساسيتين على المستوى الإيديولوجي: مرحلة الاستعمار الفرنسي، ومرحلة الاستقلال.

2. المسألة اللغوية بالمغرب من خلال الوثائق المرجعية الرسمية الكبرى

أ. في الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

تحدثت الدعامة التاسعة من هذا الميثاق عن تحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها وإتقان اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية، وقد أشارت هذه الوثيقة إلى أن المغرب يتبنى في مجال

[4] عالم نفس وتربية سوفياتي (1896-1934)، ويعتبر مؤسس النظرية البنائية التاريخية الثقافية في التعلم.

[5] جغايمي، جامع، التدريس بالوضعيات الديداكتيكية، أكادير، مطبعة شروق، الطبعة الأولى، 2001، ص 27.

التعليم سياسة لغوية واضحة منسجمة وقارَّة تحدد توجهاتها المواد التالية:[6]

– تعزيز تعليم اللغة العربية و تحسينه.

– تنويع لغات تعليم العلوم و التكنولوجيا.

– التفتح على الأمازيغية:

– التحكم في اللغات الأجنبية، حيث أوصى الميثاق الوطني للتربية والتكوين في هذا الإطار بما يلي:[7]

* إنشاء هيئة لتكوين المكونين.

* اختيار وتكوين المدرسين الجدد.

* تحديد اختبارات للتقويم على الصعيد الوطني.

كما دعا سلطات التربية والتكوين إلى تأسيس شبكات جهوية مختصة في تعليم اللغات الأجنبية خارج المناهج النظامية.

ب. في الكتاب الأبيض:

أشار الكتاب الأبيض إلى وضوح الأهداف والمرامي البعيدة من مراجعة مناهج التربية التكوين، والتي تتجلى أساساً في:

- المساهمة فني تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم وتقوم على معرفة دينه وذاته ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه؛

- إعداد المتعلم المغربي لتمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني في مختلف تمظهراته ومستوياته،

---

[6] المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، الوطنية الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999، ص 40-43.

[7] نفسه، ص 43.

ولفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها.[8]

وعاد الكتاب الأبيض ليطرق باب القضية اللغوية، حين تحدث عن الكفايات التواصلية، فحتى تتم معالجة هذه الكفايات – وبشكل شمولي – في المناهج التربوية ينبغي أن تؤدي إلى:[9]

* إتقان اللغة العربية وتخصيص الحيز المناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبية؛
* التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية؛
* التمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني...) المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي محيط المجتمع والبيئة.

ج. في الرؤية الاستراتيجية 2015-2030:

صدرت هذه الوثيقة المرجعية عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين باعتبارها مجددة للميثاق الوطني للتربية والتكوين، فما سكتت عنه مما جاء في الميثاق فهو مستمر، وما عدلته أو غيرته يعتبر في حكم المنسوخ.

تحدثت الرافعة الثالثة عشرة من الرؤية الاستراتيجية عن التمكن من اللغات المُدرَّسة وتنويع لغات التدريس،[10] واعتبرت أن تحديد وضع كل لغة على حدة داخل المدرسة بوضوح، يُعد عاملاً حاسماً في تطوير تدريس اللغات والتدريس بها، ومن ثم تحقيق التكامل فيما بينها، وكذا الانسجام بين المكونات القطاعية للمنظومة.

---

[8] المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، لجان مراجعة المناهج التربوية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي الكتاب الأبيض، الجزء الأول: الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، يونيو 2002، ص 10-11.

[9] نفسه، ص 13.

[10] المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، ص 37-41.

وحددت هذه الوثيقة في هذا الإطار مجموعة من الاعتبارات يجب مراعاتها، وهي:[11]

* **اللغة العربية، اللغة الرسمية للدولة**، ولغة معتمدة في تدبير الشأن العام، ومقوم أساس من مقومات الهوية المغربية، فضلاً على كونها اللغة الأساس والأولى للتمدرس، وأن تعزيزها وتنمية استعمالها (الدستور– الفصل 5)، في مختلف مجالات العلم والمعرفة والثقافة والحياة كان وما زال طموحاً وطنياً (الميثاق الوطني للتربية والتكوين – المادة 110).
* **اللغة الأمازيغية هي أيضاً لغة رسمية للدولة**، ورصيد مشترك لجميع المغاربة بدون استثناء (الدستور)؛ يتعين تطوير وضعها في المدرسة... مع الأخذ بعين الاعتبار المقتضى الدستوري الذي ينص على سن قانون تنظيمي يحدد مراحل تفعيل الطابع الرسمي الأمازيغية وكيفيات إدماجها في مجال التعليم، وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية.
* **اللغات الأجنبية الأكثر تداولاً في العالم**، هي وسائل للتواصل، والانخراط والتفاعل مع مجتمع المعرفة والانفتاح على مختلف الثقافات، وعلى حضارة العصر (الدستور)؛ ويتعين تنمية تدريسها وتعلمها في أسلاك التعليم والتكوين.

انطلاقاً من ذلك، فإن الهندسة التربوية (البيداغوجية) التي تقترحها هذه الوثيقة، تتوخى بلوغ الأهداف التالية:[12]

- تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص في التمكن من اللغات.
- جعل المتعلم عند نهاية التعليم الثانوي التأهيلي (البكالوريا) متمكنا من اللغة العربية؛ قادراً على التواصل باللغة الأمازيغية؛ متقناً للغتين أجنبيتين على الأقل؛ وذلك ضمن مقاربة متدرجة تنتقل من الازدواجية اللغوية (العربية + لغة أجنبية) إلى التعدد اللغوي (العربية + لغتين أجنبيتين أو أكثر).
- إعطاء الأولوية للدور الوظيفي للغات المعتمدة في المدرسة في ترسيخ الهوية؛ والانفتاح الكوني؛

---

[11] نفسه، ص 37.

[12] نفسه، ص 37-38.

واكتساب المعارف والكفايات والثقافة؛ والارتقاء بالبحث؛ وتحقيق الاندماج الاقتصاد والاجتماعي والثقافي والقيمي.

- اللغة العربية لغة التدريس الأساس، ويتم تفعيل مبدأ التناوب اللغوي بالتدرج على أساس تدريس بعض المضامين أو المجزوءات باللغة الفرنسية في التعليم الثانوي التأهيلي على المدى القريب، وفي التعليم الإعدادي على المدى المتوسط، وباللغة الإنجليزية في التعليم الثانوي التأهيلي على المدى المتوسط.
- تمكين أطر التدريس والتكوين والبحث من تكوين مزدوج اللغة.
- مراجعة عميقة لمناهج وبرامج تدريس اللغة العربية.
- مواصلة المجهودات الرامية إلى تهيئة اللغة الأمازيغية لَسْنيّاً وتربوياً (بيداغوجياً).
- مراجعة مناهج وبرامج تدريس اللغات الأجنبية طبقا للمقاربات والطرائق التعليمية الجديدة.
- تنويع لغات التدريس، لاسيما اعتماد التناوب اللغوي.

حددت الرؤية الاستراتيجية الهندسة اللغوية المقترحة، حسب الأسلاك التعليمية والتكوينية، والتي ينبغي الشروع في تطبيقها ابتداء من المدى القريب، وخلال المديين المتوسط والبعيد سواء بالتعليم الأولي أو التعليم الابتدائي أو التعليم الإعدادي أو الثانوي التأهيلي أو التعليم العالي أو التكوين المهني مع الحرص على الملاءمة في تفعيل الهندسة اللغوية، بحيث تظل مفتوحة أمام الإغناءات الوظيفية اللازمة.

وقد أبرزت هذه الرؤية ثلاث مرتكزات لهذه الهندسة، وهي:[13]

* تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص في تعلم اللغات.
* حضور للغتين الوطنيتين الرسميتين في مستوى مكانتهما الدستورية والاجتماعية.
* إرساء تعددية لغوية تدريجية ومتوازنة.

ويؤطر هذه الهندسة هدفان هما:

---

[13] نفسه، ص 40.

- الإعمال التدريجي للتناوب اللغوي كآلية لتعزيز التمكن من اللغات عن طريق التدريس بها.
- جعل الحاصل على البكالوريا متمكناً من اللغة العربية، قادراً على التواصل بالأمازيغية، ومتقناً للغتين أجنبيتين على الأقل.

أما عن وضع اللغات في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، فقد حددته الرؤية الاستراتيجية كالآتي:[14]

* العربية: لغة إلزامية في كل مستويات التعليم المدرسي بوصفها لغة مدرَّسة ولغة تدريس.
* الأمازيغية: لغة إلزامية في التعليم الابتدائي في أفق تعميمها تدريجياً في التعليم المدرسي.
* الفرنسية: لغة إلزامية بوصفها لغة مدرسة في كل مستويات التعليم المدرسي، ولغة تدريس في بعض المضامين أو المجزوءات ابتداء من الثانوي الإعدادي.
* الإنجليزية: لغة إلزامية بوصفها لغة مدرسة ابتداء من الأولى إعدادي في أفق إدراجها في الرابعة ابتدائي، ولغة تدريس في بعض المضامين أو المجزوءات ابتداء من الثانوي التأهيلي وفي التعليم العالي وفي التكوين المهني.
* لغة أجنبية ثالثة على سبيل الاختيار: يتم إدراجها في الثانوي التأهيلي.

يستلزم تفعيل الهندسة المقترحة حسب الرؤية الاستراتيجية توفير بعض التدابير المواكبة، من أهمها:[15]

- وضع إطار مرجعي وطني مشترك للغات الوطنية والأجنبية المدرجة في المدرسة المغربية. من شأن هذا الإطار التمكين على الخصوص من:
  + تحديد مستويات مرجعية للتمكن من اللغات.
  + تيسير حركية المتعلمين على المستوى الوطني أو الدولي لمتابعة الدراسة واستكمالها باللغة المختارة.

---

[14] نفسه، ص 40.

[15] نفسه، ص 41.

+ وضع نظام للإشهاد في اللغات لا ينحصر في حدود المدرسة، بل يمكّن من تعلم اللغات والتحقق من مستوى التحكم فيها مدى الحياة.

- مواصلة تهيئة اللغتين العربية والأمازيغية؛ وذلك بـ:

+ بذل مجهود نوعي مكثف، من أجل تنمية اللغة العربية.

+ مواصلة سيرورة تهيئة اللغة الأمازيغية التي أطلقها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

+ تفعيل أكاديمية محمد السادس للغة العربية.

+ الإسراع بتفعيل المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية المنصوص عليه في الفصل 5 من الدستور.

- الارتقاء بمستوى التدريس والتأطير التربوي، وذلك من خلال:

+ سد الخَصاص (الافتقار) في مدرسي اللغات والفاعلين التربويين (هيئات التخطيط والتوجيه والتفتيش...)؛

+ تطوير القدرات اللغوية والتكوينية والمهنية للمدرسين والفاعلين التربويين، بتجديد التكوين والتكوين المستمر.

+ تمكين المؤسسات التعليمية من المكتبات، ورقية ورقمية، تعزيزا للتمكن من القراءة والكتابة والتعبير، باعتبارها كفايات لازمة للتمكن من اللغات.

قعدت الرؤية الاستراتيجية لمجموعة من المفاهيم ذات الصلة بالمشروع الإصلاحي الذي تقدمه عموماً، وفيما يخص المسألة اللغوية قدمت مصطلحين أساسيين هما:

* **التناوب اللغوي:** خيار تربوي وآلية بيداغوجية يُستثمر في التعليم المزدوج أو المتعدد اللغات، يروم تنويع لغات التدريس، وتحسين التحصيل الدراسي فيها، عن طريق التدريس بها، وذلك بتعليم بعض المضامين أو المجزوءات في بعض المواد باللغة الأجنبية.[16]

* **التهيئة اللغوية:** يقصد بالتهيئة اللغوية مجموع السياسات العمومية المتعلقة بلغة معينة متكلّمة

---

[16] نفسه، ص 81.

داخل مجال سيادتها الوطنية، وذلك من خلال مأسسة الواقع اللغوي، بتحديد الوضع المجتمعي للغة أو اللغات الرسمية، ومكانتها الثقافية ذات الصلة بالهوية الاجتماعية والاستعمال والتداول.

على المستوى الاجتماعي، التهيئة اللغوية تمرين علمي يهدف إلى التغيير الإرادي للغة من خلال التدخل على مستوى متنها (هيكلها)، وذلك من أجل الاستجابة لحاجات المتكلمين بها، و/ أو على مستوى وضعها الاجتماعي – السياسي من أجل ملاءمته مع تطلعات هؤلاء المتكلمين. هذا التدخل يتم على أساس تقييم وضعية اللغة، وتمظهر السياسة اللغوية، والتخطيط اللغوي وتفعيل العمليات.

من الناحية الإجرائية، تتركز مختلف عمليات التهيئة اللغوية في الجهود التي تدخل ضمن عمليات مَعْيرة (تقييس) النسق اللغوي من حيث جوانبه الشكلية، أو المعجمية والدلالية، أو التركيبية، أو التداولية إلخ، في مواكبة للتحولات التي تعرفها حقول المعرفة والفكر والثقافة والتقنيات.

وعلى المستوى التربوي، تحدد التهيئة اللغوية وضع اللغات داخل منظومة التربية والتكوين، من خلال تخطيط لغوي مندمج يراعي الغايات التي يحددها المشروع المجتمعي للتربية والتكوين، ومتطلبات الارتقاء الفردي والمجتمعي، والعمل على تحديث طرق تعلمها واكتساب كفاياتها، وتيسير استعمالها داخل المدرسة وخارجها.[17]

---

[17] نفسه، ص 82.

3. المسألة اللغوية في القانون الإطار 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي[18]

صدر هذا القانون بظهير ملكي في الجريدة الرسمية بتاريخ 19 غشت 2019، ووقعه بالعطف رئيس الحكومة، وقد مر بمسطرة تشريع استغرقت حوالي ثلاث سنوات، وهو يضم 10 أبواب و59 مادة.

– حدد هذا القانون – منذ البداية وفي ديباجته – أن اعتماد التعددية والتناوب اللغوي، يعتبر رافعة من رافعات تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص،[19] وقد عرف التناوب اللغوي بكونه مقاربة بيداغوجية وخيارا تربويا متدرجا يُستثمر في التعليم المتعدد اللغات، بهدف تنويع لغات التدريس إلى جانب اللغتين الرسميتين للدولة، وذلك بتدريس بعض المواد، ولاسيما المواد العلمية والتقنية منها أو بعض المضامين أو المجزوءات في بعض المواد بلغة أو بلغات أجنبية.[20]

حضرت المسألة والاختيارات اللغوية في العديد من فقرات هذا القانون، مثل الكفايات التي تمكن المتعلم من تحقيق كامل إمكانياته ومن بينها الكفايات التواصلية،[21] أما عن أهداف القانون في ما يتعلق بالقضية اللغوية، فقد رمى إلى تمكين المتعلمين من الانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل واعتماد هندسة لغوية منسجمة في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومكوناتها، وذلك بهدف تنمية قدرات المتعلم على التواصل، وانفتاحه على مختلف

---

[18] المملكة المغربية، ظهير شريف رقم 1.19.113، صادر في 7 ذي الحجة 1440 (9 غشت 2019) بتنفيذ القانون– الإطار رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية عدد 6805، 19 غشت 2019، ص 5623-5637.

[19] نفسه، الديباجة، ص 5624.

[20] نفسه، ص 5623-5624.

[21] نفسه، الباب الأول: أحكام عامة، المادة 2، ص 5624

الثقافات، وتحقيق النجاح المدرسي المطلوب،[22] وفيما يخص مبادئ ومرتكزات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي في علاقتها باللغات، فقد أشار إلى الهوية الوطنية الموحدة المتعددة المكونات، والمبنية على تعزيز الانتماء إلى الأمة، وعلى قيم الانفتاح والاعتدال والتسامح والحوار والتفاهم المتبادل بين الثقافات والحضارات الإنسانية وتحقيق الانسجام مع الخيارات المجتمعية الكبرى، وضمان الانفتاح الضروري، والمواكبة اللازمة لمستجدات العصر في مجال الإبداع والابتكار،[23] كما نجد القضية اللغوية حاضرة – وإن بشكل ضمني– في وظائف المنظومة التربوية مثل التواصل... وتحقيق الاندماج الثقافي للمتعلم وتيسير اندماجه وتفاعله الإيجابي مع محيطه... والانفتاح على الثقافات الأخرى وتنمية الثقافة الوطنية.[24]

اعتبر القانون الإطار أن الهندسة اللغوية المعتمدة هي التي تحدد عناصر السياسة اللغوية المتبعة في مختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها.

وبناء على ذلك، يجب أن ترتكز الهندسة اللغوية المعتمدة في المناهج والبرامج والتكوينات المختلفة – حسب القانون الإطار– على المبادئ التالية:[25]

- إعطاء الأولوية للدور الوظيفي للغات المعتمدة في المدرسة الهادف إلى ترسيخ الهوية الوطنية، وتمكين المتعلم من اكتساب المعارف والكفايات، وتحقيق انفتاحه على محيطه المحلي والكوني، وضمان اندماجه الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والقيمي.
- تمكين المتعلم من إتقان اللغتين الرسميتين واللغات الأجنبية ولاسيما في التخصصات العلمية والتقنية، مع مراعاة مبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص.
- اعتماد اللغة العربية لغة أساسية للتدريس، وتطوير وضع اللغة الأمازيغية في المدرسة ضمن

---

[22] نفسه، الباب الأول، المادة 3، ص 5625.

[23] نفسه، الباب الأول، المادة 4، ص 5625-5626.

[24] نفسه، الباب الأول، المادة 5، ص 5626.

[25] نفسه، الباب الخامس: المناهج والبرامج والتكوينات، المادة 31، ص 5631-5632.

إطار عمل وطني واضح ومتناغم مع أحكام الدستور، باعتبارها لغة رسمية للدولة، ورصيداً مشتركاً لجميع المغاربة دون استثناء.

- إرساء تعددية لغوية بكيفية تدريجية ومتوازنة تهدف إلى جعل المتعلم الحاصل على الباكالوريا متقنا للغتين العربية والأمازيغية، ومتمكنا من لغتين أجنبيتين على الأقل.
- إعمال مبدأ التناوب اللغوي في التدريس، باعتباره مقاربة بيداغوجية وخياراً تربوياً متدرجاً يُستثمر في التعليم المتعدد اللغات، بهدف تنويع لغات التدريس إلى جانب اللغتين الرسميتين للدولة، وذلك بتدريس بعض المواد، ولاسيما العلمية والتقنية منها، أو بعض المضامين والمجزوءات في بعض المواد بلغة أو بلغات أجنبية.
- العمل على تهيئة المتعلمين من أجل تمكينهم من إتقان اللغات الأجنبية في سن مبكرة، وتأهيلهم قصد التملك الوظيفي لهذه اللغات.

ويتعين – حسب القانون الإطار– على المؤسسات التربوية الأجنبية العاملة بالمغرب الالتزام بتدريس اللغة العربية واللغة الأمازيغية لكل الأطفال المغاربة الذين يتابعون تعليمهم بها على غرار المواد التي تعرفهم بهويتهم الوطنية، مع مراعاة أحكام الاتفاقيات الثنائية الدولية المبرمة من قبل المملكة المغربية والمتعلقة بوضعية هذه المؤسسات.

وتحدد تطبيقات الهندسة اللغوية على صعيد كل مستوى من مستويات المنظومة، وعلى الخصوص منها مستويات التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي والتعليم الثانوي التأهيلي والتكوين المهني والتعليم العالي بموجب نصوص تنظيمية، وذلك في إطار التقيد بالمبادئ المشار إليها أعلاه والقواعد العامة المنصوص عليها في المادة 17 من هذا القانون الإطار، وبعد استطلاع رأي المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.[26]

ويقرر القانون الإطار أن السلطات الحكومية المعنية تقوم في إطار مخططات عمل لتنفيذ

[26] نفسه، الباب الخامس، المادة 31، ص 5632.

مبادئ ومضامين الهندسة اللغوية المشار إليها، باتخاذ التدابير التالية:[27]

- مراجعة عميقة لمناهج وبرامج تدريس اللغة العربية .
- مواصلة المجهودات الرامية إلى تهيئة اللغة الأمازيغية لسنيا وبيداغوجيا في أفق تعميمها.
- مراجعة مناهج وبرامج اللغات الأجنبية طبقا للمقاربات والطرائق التعليمية الجديدة.
- تنويع الخيارات اللغوية في المسالك والتخصصات والتكوينات والبحث على صعيد التعليم العالي، وفتح مسارات لمتابعة الدراسة باللغات العربية والفرنسية والإنجليزية والإسبانية.
- إدراج وحدة دراسية تلقن باللغة العربية في المسالك المدرسة باللغات الأجنبية في التعليم العالي.
- إدراج التكوين باللغة الإنجليزية في تخصصات وشعب التكوين المهني، إلى جانب اللغات المعتمدة في التكوين.
- تمكين أطر التدريس والتكوين والبحث من اكتساب كفايات لغوية متعددة، مع تقيدهم باستعمال اللغة المقررة في التدريس دون غيرها من الاستعمالات اللغوية.

4. ملاحظات وتساؤلات حول المسألة اللغوية بالوثائق المرجعية الرسمية الكبرى والقانون الإطار 17-51

من خلال استقراء ما جاء حول المسألة اللغوية في الوثائق المرجعية الرسمية الكبرى وكذا في القانون الإطار 17-51، يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

- الحضور المتصاعد للمسألة اللغوية في الوثيقة التربوية المرجعية الأخيرة (الرؤية الاستراتيجية 2015-2030) والوثيقة القانونية الأخيرة (القانون – الإطار رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي) مقارنة بوثائق مرجعية سابقة (الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض)، وذلك سواء من حيث التناول الكمي أو المعالجة النوعية.

---

[27] نفسه، الباب الخامس، المادة 32، ص 5632.

- يلاحظ في السنوات الأخيرة أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين بدأ يُنسخ شيئا فشيئا، بدءا بصدور دستور 2011 والذي اعترف باللغة الأمازيغية باعتبارها لغة رسمية للدولة، ومرورا بالرؤية الاستراتيجية 2015-2030، والتي رَسَّخت الاتجاه في طريق تعزيز حضور اللغات الأجنبية في المناهج والبرامج، وانتهاء بالقانون– الإطار رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، والذي انحاز بشكل واضح للتدريس باللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية.
- يلاحظ على القانون الإطار ضبابية في الرؤية وعدم الحسم في المسألة اللغوية شأنها في ذلك شأن الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وكأنها محاولة توفيقية لم يكتب لها النجاح، وذلك بسبب رغبتها في إرضاء الجميع، ولذلك جاءت لغتها فضفاضة عامة في هذا الشأن، هدفها الحفاظ على التوازنات الداخلية وإرضاء الخارج أكثر من بلورة اختيارات بيداغوجية ملائمة لتعقيد الإشكالية اللغوية بالمغرب، وبذلك يتأجل البت في المشروع اللغوي حتى إشعار آخر، وهو ما يعني مزيداً من هدر زمن الإصلاح.
- إدراج المسألة اللغوية ضمن أهداف منظومة التربية والتكوين، حيث قرر القانون الإطار اعتماد هندسة لغوية منسجمة في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومكوناتها، وانفتاحه على مختلف الثقافات، وتحقيق النجاح المدرسي المطلوب،[28] غير أن تفاصيل هذه الهندسة اللغوية في القانون نفسه تثبت عدم انسجام هذه الهندسة.
- الوثيقة تحمل في طيّاتها تناقضاً فيما يخص الاختيارات اللغوية: ففي الوقت الذي تتحدث فيه عن أن اللغة العربية هي لغة التدريس الأساس، تقوض حضور هذه اللغة من خلال تفعيل مبدأ التناوب اللغوي بالتدرج على أساس تدريس بعض المضامين أو المجزوءات باللغة الفرنسية في التعليم الثانوي التأهيلي على المدى القريب، وفي التعليم الإعدادي على المدى المتوسط، وباللغة الإنجليزية في التعليم الثانوي التأهيلي على المدى المتوسط.

---

[28] نفسه، الباب الأول، المادة 3، ص 5625.

- يقرر القانون الإطار أنه طبقا لأحكام الدستور ولاسيما الفقرة الأولى من الفصل 71 منه، وتطبيقا لأحكام هذا القانون، تحدد بتشريعات خاصة التوجهات التي يجب اتباعها في مجال السياسة العمومية المتعلقة بكل مكون من مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وكذا تنظيمها العام، ومن بينها القواعد العامة لهندستها اللغوية ومصادر تمويلها ومنظومة تقييمها،[29] لكننا نتساءل: إذا كان الإطار العام لهذه الهندسة الوارد في القانون الإطار يحمل عددا من نقط التناقض والتعارض، فكيف سيتم إجراء هذه الهندسة وتنزيلها بتشريعات خاصة؟
- عدم تحديد هذا القانون المسؤوليات والمهام والأدوار بوضوح فيما يخص الفاعلين والمتدخلين في إجراء السياسة ولاختيارات اللغوية من دولة ومجتمع مدني وفاعلين تربويين وغيرهم.
- ترسيخ الشحن في تلقين اللغات من خلال اعتبار العربية والأمازيغية والفرنسية: لغات إلزامية في كل مستويات التعليم المدرسي بوصفها لغة مدرّسة ولغة تدريس في التعليم الابتدائي واعتبار الإنجليزية لغة إلزامية بوصفها لغة مدرّسة ابتداء من الأولى إعدادي في أفق إدراجها في الرابعة ابتدائي، ولغة تدريس في بعض المضامين أو المجزوءات ابتداء من الثانوي التأهيلي وفي التعليم العالي وفي التكوين المهني، وقد أثبتت بعض الدراسات الحديثة أن من الصعب على الطفل اكتساب أكثر من لغة أو لغتين على أقصى تقدير في مرحلة التعليم الأولي والابتدائي.
- الحفاظ على حضور رمزي للغة العربية في المسالك المدرسة باللغات الأجنبية في التعليم العالي من خلال إدراج وحدة دراسية "يتيمة" تلقن باللغة العربية.[30]
- تعتبر الأوراش* التي أعلنت عن فتحها هذه الوثيقة، من إعداد لمدرسي اللغات لِسدِّ الخَصاص وتوفير التجهيزات والمكتبات وتكنولوجيا الاتصال وإنشاء بعض المؤسسات المتدخلة والمنظمة

---

[29] نفسه، الباب الثالث: مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وهيكلتها، المادة 17، ص 5628.

[30] انظر في هذا الشأن المادة 32 من القانون الإطار.

* جمع (ورشة).

للشأن اللغوي...، تعتبر هذه الأوراش رهينة بالاعتمادات المالية المُرصَدَة للنهوض بهذه المشاريع، وإلا سيبقى واقعاً دون الطموحات والتطلعات، ومما يلاحظ على القانون الإطار غموضٌ فيما يتعلق بجانب مصادر وجهات التمويل.[31]

- عدم وجود جدولة زمنية لإصدار القوانين التنظيمية للقانون الإطار، ولذا، سيبقى القانون الأخير حبراً على ورق حتى إشعار آخر.
- محاولة القانون الإطار تقديم تأصيل وتأطير مفاهيمي للمسألة اللغوية بالمغرب، من خلال حديثها عن بعض المفاهيم الأساسية مثل التناوب اللغوي، لكن الموضوع – ونظراً لأهميته – كان يحتاج لتقعيد مفاهيمي أكثر مما نجده في هذه الوثيقة.
- عدم إشارة القانون الإطار واستيعابه ومواكبته للمستجدات الدستورية والقانونية والسياسية المتعلقة ببعض جوانب القضية اللغوية مثل ضرورة تفعيل المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية (الوارد في الفصل 5 من دستور 2011)، وتفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية، مما يرسّخ فراغاً تشريعياً في هذا الشأن.
- التناص الكبير بين بعض مضامين الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار، إلى درجة استنساخ الوثيقة الأخيرة بعض فقرات أو نقط أو مواد الوثيقة الأولى، إلا أن الرؤية الاستراتيجية وثيقة مرجعية استرشادية، والقانون الإطار وثيقة قانونية ملزمة، وللإشارة، فهذا التناص لا يقتصر على المسألة اللغوية فقط.
- التناقضات والضبابية في الاختيارات اللغوية التي اعترت القانون الإطار، تم ترسيخ واحدة من أعقد الإشكاليات المطروحة على المنظومة التربوية منذ عشرات السنين، وهي التنافر بين القيم المحمولة في المحتويات الدراسية، حيث يعزز إشكالية القيم في المنهاج المغربي العام وكذا المناهج التخصصية للمواد الدراسية، لأن هذه القيم تتسم في الوثائق الرسمية الكبرى لوزارة التربية الوطنية بالصياغة العامة والفضفاضة مما يفسح المجال واسعاً للتأويل، إضافة

[31] انظر ملامح هذا الغموض في المادة 47 من القانون الإطار.

إلى التجريد وغياب الأجرأة لهذه القيم وورودها بشكل ضمني غير صريح وانتقائية القيم وتناقض المرجعيات التي تأسست عليها هذه القيم، بل وتناقض واختلاف حتى الوثائق الرسمية المحددة لهذه القيم، حيث نجد لها تصنيفاً معيناً في الكتاب الأبيض الصادر عن وزارة التربية الوطنية سنة 2002 (قيم الهوية – قيم المواطنة – قيم العقيدة الإسلامية – قيم حقوق الإنسان والمبادئ الكونية) وتصنيفا مغايرا في التقرير الذي أصدره المجلس الأعلى للتربية والتكوين حول القيم سنة 2017، والذي يقسم القيم إلى قيم الانتماء الديني والوطني وقيم المواطنة المحلية وقيم المحافظة على البيئة وتنميتها المستدامة وقيم البيئة المدرسية، ومن نتائج هذا التضارب الملاحظ في القيم الممررة بالمقارنة بين المواد المدرسة مثل اللغة العربية والتاريخ والتربية الإسلامية من جهة واللغتين الفرنسية والإنجليزية من جهة ثانية، وباستطلاع التجارب الدولية في ميدان القيم، يبين أن هناك العديد من الدول المتقدمة قد قدمت بعض النماذج في توحيد القيم من خلال البحث في المشترك بين مكونات المجتمع كما أشرنا إلى ذاك سالفاً.

– احتمالية وقوع بعض الارتباك التشريعي في الوقت الراهن بين نصوص تشريعية وتنظيمية سابقة والقانون الإطار الحالي قبل صدور النصوص التشريعية والتنظيمية المؤجرِئة له، وهذا الارتباك سينعكس على مكونات المنظومة التربوية، ومنها مكون اللغات.

كما يثير تناول القضية اللغوية في الوثائق المرجعية الرسمية الكبرى وكذا في القانون الإطار 51-17 عددا من التساؤلات من قبيل:

– هل يعتبر توسيع حضور اللغات الأجنبية من فرنسية وإنجليزية في الهندسة البيداغوجية للمنظومة التربوية على حساب اللغة العربية – مثلاً – كفيلاً بحل مشاكل المسألة اللغوية والارتقاء بواقع التعليم والانخراط في الحضارة الإنسانية والانفتاح على الآخر، أم أن المسلك الصحيح يبدأ من بناء نموذج تربوي ينطلق من إحياء لغتنا الوطنية وجعلها لغة علم وحياة وإدارة من خلال سياسة إراديّة حقيقية، كما تدلل على ذلك العديد من التجارب الرائدة في التعليم والبحث العلمي، ومن ضمنها تجربة العدو الصهيوني، والذي نجح في بعث لغة ميتة من

العدم، وهي العبرية، فما بالك باللغة العربية؟

- هل يمكن فصل المسألة اللغوية والاختيارات اللغوية بالمغرب عن الاعتبارات السياسية والاقتصادية والمجتمعية؟
- هل تصاغ اختياراتنا اللغوية في الوثائق المرجعية الأساسية وكذا القانونية بمعزل عن الضغوط والإملاءات الخارجية، وكذا الترضيات والتوازنات المجتمعية والسياسية الداخلية؟ وهل يمكن إنجاح هذا الورشة الثقافي والتعليمي الحساس والمعقد بشكل بيداغوجي وتربوي مهني بعيدا عن الإكراهات المذكورة؟
- أما حان الوقت لصياغة اختياراتنا التربوية والبيداغوجية، ومن ضمنها اللغوية، من طرف لجان تقنية ومهنية محترفة، وليست سياسية، ودون رفع فزاعة الحفاظ على الاستقرار المجتمعي أو خطر الانجرار إلى مزالق ما، وهو الخطاب عينه الذي حكم بمحدودية التأثير الإيجابي للوثائق المرجعية السابقة مثل الميثاق الوطني للتربية والتكوين في تطوير واقع منظومتنا التربوية، بما في ذلك الاختيارات اللغوية؟
- هل يمكن فصل واقع اللغتين العربية والأمازيغية عن الواقع الحضاري والاقتصادي والسياسي للدولة والمجتمع أم أن اللغة تتأثر به إيجاباً أو سلباً؟
- هل تعني الحداثة تبني لغة الآخر وفرضها على المتعلمين في مراحل تعليمية مبكرة من المفروض أن يتم فيها التركيز على اكتساب لغة الهوية، أم أن الحداثة تعني بناء تجربتك الحضارية الخاصة المؤسسة على عدة مقومات منها اللغة الوطنية مع الانفتاح على الآخر من خلال توسيع حركة الترجمة واكتساب اللغات الأجنبية، لكن في مراحل تعليمية لاحقة وفي إطار شعب ومعاهد ومختبرات تكوينية خاصة؟
- ألا ينبغي أن يتم بناء المنهاج العام، والذي تخرج من رحمه المناهج التخصصية لمختلف مواد اللغات المدرسة، وفق التصور الصاعد الذي تبنته منظمة اليونسكو، حيث ينطلق بناء المنهاج ويؤسس له من المجتمع من خلال حوار سياسي ومجتمعي يشرك الفاعلين التربويين المباشرين

من أساتذة وتلاميذ وإداريين ومفتشين وغيرهم، إضافة إلى ممثلي الدولة والوزارة الوصية على القطاع وقادة الرأي وصناعه والفاعلين الاقتصاديين...

خاتمة

حاولنا في هذه الدراسة تقديم أهم القضايا والإشكاليات المرتبطة بالمسألة اللغوية بالمغرب، مع وضع هذا الموضوع في سياقه التاريخي، وفي سياق المنهاج العام لوزارة التربية الوطنية بالمغرب ووثائقه المرجعية الكبرى، ومن خلال القانون الإطار 17-51، حيث تبين أنه لم يحسم بعد في الاختيارات الخاصة بالمسألة اللغوية في إطار المنظومة التربوية والقانونية بالمغرب، إذ ما زالت الضبابية والتخبط يحكمان الموضوع، إضافة إلى بداية رجحان كفة توجهات الداعين إلى إقرار وتوسيع حضور اللغات الأجنبية في المناهج والبرامج التربوية.

وفي الأخير نرجو أن تكون هذه الدراسة إسهاماً تفيد منه الجهات المعنية سواء بالمغرب أو بباقي الدول العربية، والتي نتشارك معها العديد من القواسم المشتركة والخصوصيات الثقافية، وهو ما يجعل هذا البحث قابلاً للاقتباس والاستثمار بالمغرب، وأيضاً من طرف أشقائنا في البلدان العربية، الذين يشغلهم هاجس إصلاح وتطوير منظوماتهم التربوية والتعليمية، لاسيما في شقها اللغوي.

قائمة المراجع

- الجابري، محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الطبعة الأولى، 1973.
- الجابري، محمد عابد، من أجل رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، الدار البيضاء، مطبعة دار النشر المغربية، الطبعة الأولى، 1977.
- جغايمي، جامع، التدريس بالوضعيات الديداكتيكية، أكادير، مطبعة شروق، الطبعة الأولى، 2001.
- رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 –2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية استراتيجية للإصلاح: 2015 – 2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء.
- المملكة المغربية، ظهير شريف رقم 1.19.113 صادر في 7 ذي الحجة 1440 (9 غشت 2019) بتنفيذ القانون– الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية عدد 6805، 19 غشت 2019.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، لجان مراجعة المناهج التربوية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، الكتاب الأبيض، الجزء الأول: الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، يونيو 2002.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999.

ثَرَاء الأَبنية الصرفيَّة وتَعريب المُصطلحَات العِلميَّة العَربيَّة

د. ماهر عيسى حبيب
كلية الآداب – قسم اللغة العربية
جامعة طرطوس

مُقدِّمَة

تتميَّزُ اللُّغةُ العربيَّةُ بِنظَامٍ اشتقاقيٍّ مَرِنٍ، تَتجلَّى مُرونتهِ بِاستعمَالِهِ عَدداً كبيراً، مَعاً، مِنَ العمليَّاتِ الصرفيَّةِ المَعرُوفَةِ في اللُّغات؛ من إلصاقٍ سواء بِالسَّوابقِ واللواحقِ، أم بالتَّضعيف والتَّحويل في حشو المُفردةِ، إلى الاعتماد على عددٍ كبيرٍ من الأوزان الصَّرفيَّة، ذات الدَّلالات المُحدَّدة، فضلاً على القُدرةِ الاشتقاقيَّةِ العَجيبةِ بِتوظيفِ غَزَارةِ ثَروتِها اللُّغويَّةِ؛ فقد اشتقَّت العَربيَّةُ مِنْ أسماءِ الأعيانِ العَربيَّةِ والمُعرَّبَةِ والأجنبيَّةِ، ومن أسماءِ المَعَانِي والأَفعَال، ومن أسماءِ الأَفعَال، وأسماءِ الأصواتِ والصِّفاتِ، ومن الحُروفِ؛ إضافةً إلى وجودِ صيغٍ اشتقاقيَّةٍ مُعيَّنة، تتوزَّعُ في دَلالتِها على الفَاعليَّة ومُبالغتها، وثَبَات الاتصاف بها، والمَفعوليَّة، واسمي الزَّمَان والمَكان، واسم الآلة، واسم التفضيل، ثم اعتماد صيغة المَصدر الصناعيِّ لدلالاتٍ عديدة... فتكوَّنت عن طريق الاشتقاق آلافُ الكلمات في العَربيَّة للدلالة على المَفَاهيم العامَّة والمُصطلحَات سَدّاً للحاجة النَّاتجة عن تطور الحياة الفكريَّة والعلميَّة للمجتمع العَربيِّ عبر تَاريخه الطّويل، وصولاً إلى عصرنا الحَاليِّ عصر التفجُّر المَعرفيِّ، حيثُ غدَتْ قَضيَّةُ تعريب المُصطلحَاتِ من أبرز القضايا التي تُوجِهُها اللُّغَةُ العربيَّةُ.

فاعتمدَ العَامُلون في حقل المُصطلحَات وسَائلَ عديدةٍ في تَعريبها، ومنها: الارتجالُ، والاشتقاق، والقياسُ، والمجازُ، والتوليد، والاقتراض، والنَّحت. [1]

وإنْ كُنَّا في هذا البحثِ لن نتوقفَ إلاَّ عندَ قضيةِ تَعريبِ المُصطلحَاتِ العلميَّة بِالاشتقاق وفق الأبنية الصرفيَّةِ، مُتناولين عيِّنةً عشوائيَّةً مِنَ مجموعةِ المُصطلحَات العلميَّة والفنيَّة، ومَعاجم المُصطلحَات التخصُّصيَّةِ المَجْمَعيَّةِ، وبخَاصة ما توافق مِنها مع صيغة المُفردة الأجنبيَّة، ومُسلِّطين الضَّوءَ على القَرارات المجمعيَّة في هذا الخُصوص، ومُحاولينَ استنباطَ معانيها الصَّرفيَّة.

مُشكلة البحث وأهميَّته

يتناولُ البحثُ قضيَةً مدى أهميَّة الصِّيغ الصَّرفية العربية بدلالاتها المُحدَّدة ودورها في تعريب المُصطلحَات العلميَّة، وانعكاس ذلك على إثراء تلك الأوزان بالمُصطلحات العلميَّة؛ فما كان يوصف بِقلَّةِ مُفرداتِهِ من الأوزانِ، كَفَعْلَلَ مثلاً، صار وسيلةً مهمَّةً لتعريبِ عددٍ كبير من المُصطلحات، لا سيما في ضوء ما يُشَاعُ من عدم صحة تَقييدِ صَوغ المُصطلحَات العلميَّة الحديثة بِنظام الجذور والصيغة الصَّرفية فقط، لِما يتصفُ به من جُمودٍ لا يُواكبُ تَطورَ حياة اللُّغَة والمُجتمع، فَهل يُقيِّدُ نِظَامُ الجذور والصيغ الصَّرفيَّة اللُّغةَ، ويُعيقُ تطوَّرها؟.

ثُمَّ إذا كان من خصائص الصَّرف العربيِّ أداءُ دلالاتٍ ومعانٍ مُحددة بالصِّيغة الصَّرفية؛ فما

---

1 د. أحمد مطلوب بحوث مصطلحية، (منشورات المَجمع العلميِّ العراقي، مطبعة المَجمع، 2006) ص 17، ويُذكَرُ أنَّ د. مُصطفى الشَّهابي ذهب إلى أنَّ المُصطلحات لا توجد ارتجالا، يُنظَر كِتابه: المُصطلحات العِلميَّة (القاهرة 1955) ص2، ويُنظر: د. مهدي سلطان الشمَّري، المُصطلح ولغة العلم (كلية الآداب جامعة بغداد، بغداد 2012)، ص 61 حيثُ جاء: ((ولا تُرتجَل المصطلحات المُعرَّبة ارتجالاً من دون أُسسٍ وقواعد ومراجع تُبيح وضعها، وتسوّغ وجودها))، وجعل د. ممدوح خسارة تلك الطرائق ثلاثاً: الترجمة، والتوليد، والاقتراض اعتماداً على منطق اللغة ومَنهجها؛ يُنظَر كِتابه: علم المُصطلح وطرائق وضع المُصطلحات في العربية، (دمشق دار الفكر 2008) ص 14.

دلالةُ المُصطلحاتِ التي توافقت مع بعض الأوزان الصرفيَّة العربيَّة، هل احتفظت بدلالةِ الصِّيغَة الصَّرفيَّةِ التي وافقتها، أم إنَّ الأمرَ لا يتعدَّى المُوافقة الصوتيَّة النغميَّة؟.

أهداف البحث

يَهدفُ البحثُ إلى تَناولِ بعضِ الأبنيةَ الصَّرفيةِ، من حيثُ هي عيِّنَة عشوائيَّة تَمثلت بسبع صيغٍ عُرِّبت مُصطلحات أجنبيَّة وفقها هي: (أُفْعُولَة، فَاعُول، فَعْلَلَة، تَفعْلَل، فَوعَلَ، فِعَالة، تَفْعَال)، مُسلِّطينَ الضَّوءَ على ما وافقَ منها بعضَ المُصطلحَاتِ الأجنبيَّةِ فنُقلت إلى العَربيَّة وفقها، وعلى بعض الأبنية غير الشَّائعة منها، مما وُفِّقَ البحثُ بالاهتداء إليه، ومُتابعين في الوقت نفسه، ما أمكننا، القراراتِ المَجمَعيَّة الصَّادرة في هذا الخصوص؛ من جِهةِ شمولها لكلِّ دلالات الصِّيغ الصَّرفيَّة أو اقتصارها على الدلالةِ الغالبة عليها.

من وسائل وضع المُصطلحَات العلميَّة العَربيَّة الاشتقاق

أي تكوين كلمات جديدة بأوزانٍ عَربيَّة للدلالة على مَفاهيمَ جَديدةٍ، ((ونظراً لأنَّ المَفاهيمَ لا مُتناهيَة في الوجود، فإنَّ التعبيرَ عنها لُغوياً يحتاجُ إلى وسيلةٍ لسانيَّةٍ نَستطيعُ بواسطتها أَنْ نُولِّدَ ألفاظاً لا متناهيَة من أصول اللُّغَة المُحدَّودة، والوسيلة الأساسيَّة للقيام بذلكَ في اللُّغَة العَربيَّة هي الاشتقاق))[1]؛ إذْ تتسمُ اللُّغَة العَربيَّةُ بأنَّها لغةٌ اشتقاقيَّة، ((والاشتقاقُ القدرةُ على توليد فرعٍ من أصلٍ، وجعل الكلمة على صيغٍ مُختلفة بعضها عن بعض، لِضُروبٍ من المَعَاني، اعتماداً على عددٍ مَحدُودٍ من الجُذور، تتفرَّعُ عنها الصِّيَغُ المُختلفةُ بزيادةٍ أو حَذْفٍ، أو إبدالٍ، أو قلب))[2] أي ((أَخْذُ كَلِمَةٍ من كلمةٍ أو أكثر مع تَنَاسُبٍ بينَ المَأخوذ والمَأخوذ منه في اللَّفْظِ والمَعنى جَميعاً))،[3]

1 د. علي القاسمي، **علم المُصطلح أسسه النَّظريَّة وتطبيقاته العَمليَّة**، (مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 2019) ص 417.

2 د. مهدي صالح الشمري، **في المُصطلح ولغة العلم**، ص 47.

3 عبد الله أمين، **الاشتقاق** (مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 2، 2000) ص 1.

وهو وسيلةُ تنميةِ الألفاظ والمَعَاني وتَوالدها،[1] واشتقَّ القُدمَاء من أسماء الأعيان العَربيَّة والمُعرَّبَة، ومن أسماء المَعَانِي والأفعَال على كثرة، ومن أسماءَ الأفعَال وأسماء الأصوات والصِّفات على قلّة[2] ومن الحروف... كما استعمل العربُ الاشتقاقَ قديماً للدلالة على مذاهبَ فكريَّةٍ أو دِينيَّةٍ لَمْ تَكُنْ مَعرُوفةً من قبل من مثل الجبريَّة، والقدريَّة، والمعتزلة، وللدلالة على مفاهيم اجتماعيَّة عَامَّة فقد اشتقوا كلمة (طُفيليّ) نسبة إلى رجل اسمه طُفيل[3]، فتكوَّنت عن طريق الاشتقاق آلافُ الكلمات في العَربيَّة للدلالة على المَفَاهيم العامَّة والمُصطلحَات سَدّاً للحاجة النَّاتجة عن تطور الحياة الفكريَّة والعلميَّة للمجتمع العَربيِّ عبر تاريخه الطّويل، ولذلك يُعدُّ الاشتقاقُ وسيلةً مُهمَّةً من وسائل نموِّ الثَّروة المُعجميَّة العَربيَّة، وأجاز مجمعُ اللُّغَة العَربيَّةِ القاهريِّ الاشتقاق من أسماء الأعيان للضرورة العلميَّة في بادئ الأمر[4] ثم وسَّع تلك الإجازة من غير التقيُّد بالضَّرورة العِلميَّة.[5]

فالاشتقاقُ، إذن، من أَهمِّ وسائل تكوين المُصطلحَات العلميَّة في العَربيَّة، ومن هُنا لاحظ أحدُ الباحثين قلَّةَ لُجوءِ العَربيَّةِ إلى استعمال وسائل غير وسيلة الاشتقاق في عَمَليَّة توليد الألفاظ الجديدة، ورأى أنَّ اعتمادَ العَربيَّة على الاشتقاق في صياغةِ المُصطلحَاتِ العِلميَّة يعودُ إلى عِدَّةِ عوامل منها: اعتمادها على الأوزان الصرفيَّة الدَّالة على معانٍ خاصَّة[6].

---

1 د. مهدي صالح الشمري، **في المُصطلح ولغة العلم**، ص 49.

2 د. ممدوح خسارة، **علم المُصطلح وطرائق وضع المُصطلحَات في العربية** ص 67، ويُنظَر: عبد الله أمين، الاشتقاق ص 33 من أعضاء الجسم، وص 53 الاشتقاق من ضروب شتى، وص 125 من أسماء الأصوات.

3 د. محمود فَهمي حِجَازي، **الأُسس اللُّغَويَّة لعلم المُصطلح**، (دار غريب للطباعة والنَّشر والتوزيع القاهرة، د. ت) ص 26.

4 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبيَّة، مجلة مَجْمَع اللُّغَة العَرَبيَّة الملكي– القاهرة (الجزء الأول، أكتوبر 1934) ص 26.

5 إبرَاهيم بيومي مدكور، **مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة في ثلاثين عاماً**، مجموعة القرارات العلمية، (القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1964) ص 7.

6 د. وجيه حمد عبد الرحمن، **اللغة ووضع المُصطلح الجديد** (مجلة اللسان العربي المجلد 19 الجزء الأول، 1982) ص 73، وينظَر: ص 76.

الأوزان الصرفيَّة واشتقاق المُصطلحَات

ذلك ممَّا يَقودُنا إلى قضية مُهمَّة؛ ألا وهي مَعَاني الأوزان الصَّرفيَّة؛ إذْ إنَّ دراسة تلك المعاني والدَّلالات يَحظَى باهتمامِ اللُّغويّين وواضعي المُصطلحَات ((لأنَّ حَاجتهم إلى توليد الألفاظ والمُصطلحَات دفعتهم إلى استكناه المَعَاني التي يُمكنُ أنْ يَحملَها كلُّ بِنَاءٍ لسبك الجذور اللُّغويَّةِ فيها))[1]، فاختصاص الأبنية العَربيَّة بدلالاتٍ مُحدَّدةٍ، ومعانٍ مُستنبطةٍ هو خاصيَّة من خصائص اللُّغَة العَربيَّة التي لا تقلُّ أهميَّةً عن خاصيَّة الاشتقاق، وهي مُتمِّمَةٌ لها[2]، ولكن إلى أيِّ حَدٍّ اطردت تلك المَعَانِي في صيغ المُصطلحَات المُعرَّبة على تلك الأوزان؟ وهل الاعتماد على الصِّيغة الصَّرفيَّة وعلى دلالاتها ناجع في تعريب المُصطلحات العلميَّة؟ ولا سيما أنَّنا نجدُ بعضَ الأقوال التي أشارت إلى عدم خلوِّ مبدأ إحياء الجذور الأصيلة واستغلال الصِّيغ الصَّرفيَّة المَعروفة في الحُصول على مُشتقَّاتٍ جديدةٍ من النَّواقص من حيثُ التَّطبيق[3]، لا بل ذهبت إلى أبعد من ذلك حيثُ جاءَ: ((فيجدرُ بنا الاعتراف بأنَّ المعنى العامّ المَنسوب إلى الجذر لم يَعدْ مَفهوماً علميَّاً صحيحاً، وبأنَّه خطأ مبدئيٌّ يرتكبه أصحاب التَّحليل والتَّأثيل اللغويِّ كُلما حاولوا أنْ يُرجعوا المَدلولاتِ المُتباينةَ داخل الجدول الجذريِّ إلى معنى الكلمة الأصل...))[4]، وجاء في مَوضعٍ آخر: ((إنَّ اختراعَ المُصطلحَات الحديثة لا يَصحُّ أَنْ يُقيَّدَ في نظام الجذور والصيغة فقط، وهو نظام نحويٌّ فلا يُواكب إلاَّ من بَعيد حياة اللُّغَة والكلام والمُجتمع المُتطور))[5].

---

1 د. ممدوح خسارة، **علم المُصطلح وطرائق وضع المُصطلحاَت في العربية** ص 74.

2 المرجع نفسه ص 75.

3 د. أمين عبد الكريم (ميشيل باربو) جامعة ستراسبورغ فرنسا، **بناءَ المُصطلَح الحديث على الترجمة** أم على القيم الدلاليَّة والسِّيمائيَّة الأصيلة؟ بحث مُقدَّم إلى أعمال ندوة قَضايا المُصطلح في الآداب والعلوم الإنسانيَّة 9-11 مارس 2000، جامعة مولاي إسماعيل – كلية الآداب مكناس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب ظهر المهراز – معهد الدِّراسَات المُصطلحِيَّة– فاس، 24/1.

4 المرجع نفسه ص 25.

5 المرجع نفسه ص 28.

فإلى أيِّ حَدٍّ يَصحُّ الكلام السَّابق؟ وهل نظام الجذر والصِّيغة نظام نحويّ ؟ أم صَرفيّ ؟ وهل هو غير صالح لبناء المُصطلحَات؟ ولماذا كانَ صالحاً ولم يعد اليوم كذلكَ؟ مع مُلاحظِة أنَّ العربَ قَديماً سَلكوا في التَّعريب مسالكَ عِدَّة منها: التَّغيِّر في أصوات الكلمة المُعرَّبة وصورتها بما يُوافقُ أبنية كلامهم كي تتوافق مع الأوزان الصَّرفية العربية، إمَّا بزيَادةٍ على أحرف الكلمة الأعجمية، وإمَّا بإنقاص حرف منها، وإمَّا بإبدال حركة بحركة، أو حرف بحرف أو تحريك ساكن؛ والأمثلة على ذلك كثيرة جداً من مثل: درهم، وبهرج، ودينار، وديباج، وجورب، وشبارق، وقِرطاس[1]. وهذا ما نجده حديثاً في مُوافقة بعض المُصطلحَات بصيغتها الأجنبية لبعض الأوزان العربيَّة؛ وإذن؛ الصيغ الصرفيَّة العربية خَاصَّة مُهمَّة من خصائص العربيَّة تُوظَّفُ بِكُلِّ دقَّة في تَعريبِ المُصطلحاتِ العلميَّةِ.

ومن هنا حَاولَ مَجمَعُ اللُّغَة العَربيَّة القاهريّ تحديدَ معاني الأوزان العَربيَّة التي يبلغ عددها نحو مئتين وأربعة وخمسين وزناً[2]، ويُذكر في هذا المقامِ أنَّ أستاذَنا المرحوم د. محمود فهمي حجازي ذكر ما يزيدُ على أربعين وزناً صرفياً من الأبنية الأساسيَّة التي وُضعت وفقها المُصطلحَات العلميَّة، سواء بالتَّعريب، أم بِغيره، وهي تتوزَّع على أبنية أفعال، وأبنية أسماء، وأبنية مُشتقات، ومَصادر، والمصدر الصناعيِّ، وأبنية التَّصغير،[3] مما يُغني عن إعادتها هنا، ولذلك تَناولَ البحثُ بعضَ الأبنيةَ التي عُرِّبت مُصطلحات أجنبيَّة وفقها، أو قيست عليها، أو وافقت بعض الألفاظ الأجنبية فنُقلت إلى العَربيَّة وفقها، وبعض الأبنية غير الشَّائعة، مما وُفِّقَ البحثُ بالاهتداء إليها، لا سيما في ضوء قرارات مجمع اللُّغَة القاهري في هذا الخصوص؛ وأولها جواز

---

1 د. إبراهيم الخطابي، **المُصطلح العربيّ وإشكالية التَّرجَمة والتعريب**، بحث مُقدَّم إلى أعمال ندوة قَضايا المُصطلح في الآداب والعلوم الإنسانيَّة 9-11 مارس 2000، 2/196-197.

2 د. وجيه حمد عبد الرحمن، **اللغة ووضع المُصطلح الجديد** ص 74.

3 يُنظَر: **الأسس اللُّغَويَّة لعلم المُصطلح**، ص 41-71.

اشتقاق الفعل من الاسم الجامد المُعرَّب ووزنه من الثُّلاثي ومن غير الثُّلاثي[1]، ولا ندَّعي الإحاطة بتلك الأوزان جميعاً، ومن أهم تلكَ الأبنية التي اشتقت عليها المُصطلحَات العلميَّة:

وزن أُفْعُوْلَه:

ذكر سيبويه وزن (أُفعُول) للأسماء نحو: أُسلُوب، وأُخدود... وللصفة نحو: أُملُود، وأُسْكُوب، وأُثْعُوب...[2] وذكرَ السّيوطي أمثلةً كثيرةً مما جاء على أُفْعُولة[3]، وأشار الكواكبي إلى صحة القياس عليه لوضع مصطلحات علمية، إذْ إنَّ ما جاء ((من كلام (العربي القديم) على هذا الوزن فيه تخصيص لشيء بعينه قائم بذاته: مُستخلصاً، أو منتزعاً، أو مصطنعاً إطلاقاً))[4]. من مثل: أُمثولة، أُنبوبة[5]، أُنشودة، أُطروحة، أقصوصة[6].

---

1 صدر القرار في الدورة التاسعة والعشرين، الجلسة الثامنة يُنظَر: مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، القرارات المَجْمَعِيَّة في الألفاظ والأساليب من 1934-1987م، (القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1989) ص 92.

2 سيبويه، الكتاب (تح. عبد السلام محمد هارون، مَكتبة الخَانجِي بالقاهرة، دار الرفاعي بالرياض، ط 2، 1982) 245/4-246/، ويُنظَر: د. خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كِتاب سيبويه، (مكتبة النهضة، بغداد، ط1 1965) ص 147.

3 السّيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، (محمد أحمد جاد المولى بك، علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار التُراث، القاهرة، ط 3، د. ت) 126/2-127.

4 وزن (أُفْعُولة) هل يُتخَذ (أُمْثُولة) للقياس عليه، مجلة مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة دمشق، (المجلد 46، الجزء الثالث، تموز 1971) ص 605.

5 يُنظَر: أنبوبه ناقوسِيَّة beel mouthed tub مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (الإدارة العامة للتحرير والشؤون الثقافية، القاهرة 1993)، (مُصطلحَات في النِّفط) 48/32، وأُنبوبة شَعْرِيَّة ص 6.

6 وزن (أُفْعُولة) هل يُتخَذ (أُمْثُولة) للقياس عليه؟ مجلة مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة دمشق، ص 607-609، وقد أقر مجمع القاهرة الأقصوصة بِمَعنى القصة القصيرة على الرغم من أنها لفظةٌ مُولَّدة يُنظَر: مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة القاهرة، القرارات المَجْمَعِيَّة في الألفاظ والأساليب من 1934-1987م، ص 134.

– ووافق الوزن الكلمة الأجنبية Ampulla فوضعت فيه أُمْبُولَة، أمبولة القناة الجامعة مثلاً[1]. وعند النَّظر في مجموعة القرارات العِلمِيَّة والفَنيَّة استُعمل الوزنُ في تعريب بعض المُصطلحَات من مثل:

– أُنْشُوطَة: (وَهَق) lasso ((أُنشوطة خيطيَّة مُتقبِّضة في بعض فُطر التُّربَة، لاقتناص الدِّيدان الخيطيَّة))[2].

– أرجوزة: ((قصيدة على بحر الرجز تغلب على شعر بعض الأقدمين فيطلق عليهم لقب الرجَّازين من أمثال العجاج وولده رؤبة))[3].

وزن فَاعُول:

أشارَ سيبويه إلى ورود وزن (فَاعُول) في الاسم والصِّفة نحوَ: حَاطُوم، وجَارُوف، طَاووس[4] وعلق الدكتور فاضل السامرائي على هذا الوزن قائلاً: ((لم أعلم أنَّ النُحَاةَ ذكروا له دلالة خاصَّة به، والذي نَذهب إليه أنَّ (فَاعُولاً) في المُبالغة مَنقُول أيضاً وليس أصلاً في المُبالغة وهو مُستعَار من (فَاعُول) في الآلة لأنَّ هذا البناء هو من أبنية أسماء الآلة ويُستعمَلُ فيها كثيراً...))[5] ورأى أنه يدلُّ في اسم الآلة: ((على المُبالَغَة في القيام بالفعل أو المُبالغة في الآلة نَفسها من حيثُ هي))[6]، وما ((جاء من كلام (العربي القديم) على هذا الوزن فيه معنى (فاعل الذي يفعل))[1]

---

1 مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (الهيئة العامّة للمَطابع الأميرية، 1971) (مُصطلحَات الطِّب والتَّشريح) 695/1.

2 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبيَّة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (الإدارة العامة للتحرير والشؤون الثقافية، القاهرة 2002) (مُصطلحات في علوم الأحياء) 82/44، واشتقّ منها حركة أُنشوطية، يُنظَر: معجم البيولوجيا في علوم الأحياء والزراعة (مَجْمَع اللُّغَة العَرَبيَّة القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984) 137/1.

3 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 2001) 252/38 (مُصطلحات في الأدب).

4 سيبويه، الكتاب 249/4، ويُنظَر: السّيوطي المزهر 123/2.

5 د. فَاضل السامرائي، مَعَاني الأبنية في العربية (دار عمار، عمان، ط 2، 2007) ص 101.

6 المَرجع نفسه ص 111.

نحو: جارور، جاروف، جاسوس... وأقرَّ مجمع اللُّغَة القاهرة هذا الوزن بين أوزان اسم الآلة المعروفة[2]، ولكن يُلاحَظُ اتسَاعُ استعمال هذا الوزن في العصر الحديث فجاءت فَاعُول بمِعنى الفاعلية (أي الذي يَفعَل)، وعرِّبت وفقه مُصطلحَات كثيرة مثل[3]:

- حَاسُوب computer وهو من الألفاظ المَجَمعِيَّة التي أقرها المجمع ((لأنَّ ما ورد منها عدد غير قليل، كما أنَّها مأنوسة بين المُتكلمين))[4].
- سَالول: حيثُ وافقت صيغة (فَاعُول) اسم مادَّة كيمائيَّة هي سليسلات الفنيل salo=phenyl salicylate ((إستر يُحضَّر بتفاعُل حمض السليسليك مع الفينول، يوجد هذا الإستر على هيئة بلورات عديمة اللَّون))[5].
- كَاثود (مهْبِط): ووافقت هذه الصيغة الاسم الأجنبي cathode ((وهو القطب الذي تدخل إليه الإلكترونات من الدائرة الخارجية أو أية أداة كهربائيَّة كالبطاريَّة...))[6].
- هَاموش midges ((حَشَرات صَغيرة تتبع ثلاث فَصائل من رُتيبة خيطيات القرون...))[7].
- حامول البحر Holophila ((جنس من النباتات المائية المنغمرة يعيش في البحار))[1].

---

1 (لم يُذكر اسم الباحث !) وزن (فَاعُول) هل هو جديرٌ أنْ يُقَاس عليه؟ مجلة مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، دمشق، (المجلد 46، الجزء الثالث) ص 599-4604، وعبدالله أمين، الاشتقاق ص 252.

2 مصطفى الشهابي، المصطلحات العلميَّة، ص 193.

3 يُنظَر: المُلحق (1) في نهاية البحث.

4 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، كتاب الألفاظ والأساليب (القرارات التي صدرت في الدَّورات من الخمسين إلى الخامسة والستين، إعداد مسعود عبد السلام حجازي، مُراجعة د. محمود فهمي حجازي، القاهرة 2000) 191/3، ويُنظَر: معجم الفيزياء (القاهرة 2009) ص 175، ومَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحَات في النِّفط) 23/44، ومُعجم مُصطلحَات الحَاسبَات (القاهرة، ط 4، 2012) ص 118.

5 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1990) (مُصطلحات في الكيمياء والصيدلة) 118/30.

6 المصدر نفسه (مُصطلحات في الفيزيقا) 8/32، ويُنظَر: مُعجم الفيزياء– القاهرة ص 129.

7 المَصدر نفسه (مُصطلحات في علوم الأحياء) 68/44.

– رابُوع وُضِعَت في مُقابل مُصطلَح fourble ((أربع وصلات من أنابيب الحفر أو التبطين أو الإنتاج مَربوط بعضها ببعض لولبياً))[2].

وأشار الدكتور هشام ناصيف مكي[3] إلى استعانة اللُّغَة العَربيَّة باللغات الساميَّة القريبة وأخذها من أوزان تلكَ اللُّغات لمُماشاة مُتطلبات الحياة اليوميَّة بعد خُروجِ العَرَبِ من جزيرتهم، وأجرى جرداً، في المَعاجم العَربيَّة، لأهم الأسماء المُشتقَّة على الوزنين (فاعول وفاعولة) فوجد ممَّا جاء عليهمَا يتوزَّع على الحقول الآتية: أسماء الآلات والمنشآت والمُعدَّات، وأسماء الأدوات المِهنيَّة والمَنزليَّة، وأسماء الأماكن، وأسماء الموادّ، وأسماء حيوانات ونباتات، وأسماء في وصف الأشخاص، وأسماء في الإدارة والاجتماع والديانة، وأسماء في الأمراض. وتوصَّل بعد رصده الألفاظَ السَّابقة إلى أنَّ مُعظمَ المُفردات المَذكورة سابقاً تُشيرُ إلى معنى مُشترك يَحملُ صفةَ الدَّوران، إمَا حولَ الذَّات، وإِمَا حولَ أشياء أخرى، النَّاعور تنعر الماء بالدَّوران، والطاحون بالدَّوران... كما لاحظَ أنَّ دلالة أوزان أسماء الأشياء عند العرب كانت مُرتبطة بشكل تلك الأشياء أو وظيفتِها، واستنتج مُقترحاً أنَّه يُمكنُ أَنْ نُسمِّي آلة المُستعملة لإحداث الثقوب بـ (ثاقوبة)، ونُسمي الـ (الروبوت الآلي) الذي يشتغل في مصنع (شاغول)[4].

وزن فَعْلَلَ– فَعْلَلَة:

وزنٌ للرباعي المُجردِ من الأفعال والأسماء[5]، ومن الفعل الرُباعي المُجرَّد ((ما هو مُشتَقٌّ من أسماء الأعيان الرُباعيَّة أو غير الرباعيَّة لِغرضٍ من الأغراض كالدلالة على اتخاذ ذلك الاسم

---

1 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبيَّة القاهرة، معجم البيولوجيا في علوم الأحياء والزراعة 109/1.

2 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، **مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة**، (مُصطلحَات في النِّفط) 23/44، وفي الصفحة نفسها منصّة رابوعيَّة.

3 د. هشام ناصيف مَكي، **أهميَّة مدلول الوزن في وضع اصطلاحات التقنية الحديثة** (مثلاً: مدلول وزني الآلة فَاعول وفاعولة)، (مجلة اللسان العربي العدد الثامن والثلاثون، 1994) ص 164-165.

4 د. علي القاسمي، **علم المُصطلح أسسه النَّظريَّة وتطبيقاته العَمليَّة**، ص 439-440.

5 سيبويه، الكتاب 299/4.

المُشتقّ منه وصنعه نحو: قمطرتُ الكتاب، أو مُشابهة المفعول لما أُخِذَ منه الفعل نحو: بندقت الطين، أو جعل الاسم المأخوذ منه في المفعول نحو: عصفرتُ الثوب، وفلفلت الطعام، أو إصابة ما أُخِذَ منه الفعل نحو: غلصمته أي أصبتُ غلصمته، أو للدلالة على أن الاسم المأخوذ منه آلة للإصابة به نحو: عرجنته، أو للدلالة على ظهور ما أُخِذَ الفعل منه نحو: برعمت الشَّجرة))[1]، وأقر المجمع اشتقاق الفعل على هذا الوزن من الاسم الجامد المُعرَّب غير الثلاثي، ولازمه تَفعلل[2]، ويكون مصدره على وزن (فَعللة) فعُرِّبت عليه مُصطلحَات كثيرة من أصول غير عَربيَّة مثل[3]:

- ورنش يورنشُ بمعنى يَطلي بالورنيش، اشتقت من ورنيش varnish[4].
- أستل يؤستلُ من الأستيل Acetyl بِمعنى ((أنْ تَحَلَّ المجموعة الاستيلية في مُركَّب ما محل ذرة الإيدروجين به))[5].
- دَرْجَنَ درجنة أي ((عَمَليَّة اتحاد الهدروجين بمادَّة ما كإضافةِ الهدروجين إلى الزِّيوت (باستعمال النيكل كعامل مُساعد) لتتجمَّد))[6] مُشتقَّة من هدروجين Hydrogen،
- بَلْمَر حيثُ جاء منه يبلمر بلمَرَةً ((هو تفاعل يتحد فيه جُزيئان أو أكثر من نفس المادة أحدهما مع الآخر ليكوِّنا مُركباً آخر قد يُمكن تحويله إلى المادة الأصلية))[1] المُشتقة من Polymerisation فصيغت على وزن فَعلل.

---

1 د. خديجة الحديثي، **أبنية الصرف في كِتاب سيبويه**، ص 390.

2 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبيَّة القاهرة، المُصطلحَات المَجْمَعِيَّة في الألفاظ والأساليب من 1934-1987م، ص 92 سبعة ألفاظ مُعربة، واتخذ القرار في الدورة التاسعة والعشرين الجلسة الثامنة.

3 يُنظَر المُلحق (2) في نهاية البحث.

4 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، **مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة**، (الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 1981)، 24/2.

5 المصدر نفسه (**مصطلحات في علم الكيمياء**) 156/1، ومَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، دمشق، مُعجم مُصطلحات الكيمياء (مطبوعَات مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، ط 1، 2014، ص 10 أستلة.

6 المَصدر نفسه (**مصطلحات في علم الكيمياء**) 177/1.

- بَرْوَمَ وهي ((العَمَليَّة الكيميائية التي يدخل فيها عُنصر البروم في تركيب مُركب ما سواء كان ذلك بالإضافة أو الإحلال))[2]، مُشتقة من Bromine.
- بَرْمَجَ برمجَةً[3] من البرنامج الفارسية، والمنهجة[4]،
- حَوسَبَ حَوسَبةً ((وقد اشتقَّ منها المحدثون الفعل (حَوْسَبَ) وهو وضع جديد يَربطُ هذه الكلمة بالمَعنى المَقصود دون لَبسٍ، والاشتقاق من اسم الذات مما أقره المجمع، وقد تكون الواو فيها للإلحاق... فتكون مُشتقة من (ح، س، ب)))[5]، وقد تكون على وزن فَوْعَلَ والواو فيها للإلحاق[6].

وممَّا جاء على مصدره فَعْلَلَة:

- البسترة pasteurization ((تَعقيم جُزئيّ لسائل برفع درجة حرارته إلى درجة ومُدَّة مُحدَّدتين، والمُصطلح مَأخوذ من اسم العالم الفرنسيّ لويس باستير))[7].
- سَمْنَتَة الأنابيب shot blasting ((تغليف الأنابيب بالإسمنت بطريق الرشّ))[8].

---

1 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، **مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة**، (مصطلحات في علم الكيمياء) 182/1، ويُنظَر: 59/30 (مُصطلحَات في النِّفط) بلمرة حفزية، مُعجم مُصطلحَات الكيمياء – دمشق ص 407.

2 المصدر نفسه (**مصطلحات في علم الكيمياء**) 164/1.

3 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، **معجم مُصطلحَات الحاسبات** ص 424 البرنامج و426 البرمجة.

4 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة القاهرة، **القرارات المَجْمَعِيَّة في الألفاظ والأساليب من 1934-1987م**، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1989 ص 151، و 12/2.

5 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، **كتاب الألفاظ والأساليب** (القرارات التي صدرت في الدورات من الخمسين إلى الخامسة والستين)، 191/3، ويُنظَر: د. ممدوح خسارة، علم المُصطلح وطرائق وضع المُصطلحات في العربية، ص 68، ومُعجم الحَاسبَات ص 124، وص 380 شَوْشَرَة.

6 يُنظَر بحث: **حاسب وحوسب للدكتور محمد حسن عبد العزيز** المرجع نفسه 192/3-196.

7 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 1986)، (مُصطلحات في الفيزيقا) 12/26.

8 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، **مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة**، (مُصطلحَات في النِّفط) 89/30، ونفسه ص 90 سمنتة بالضغط، والمعجم الطبي ص 111 سمنتة الأسنان، ويُنظَر: مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (الهيئة

– قَسْطَرَة catheter ((استعمال أُنبوبٍ لاستخراج السَّوائل من أجواف الجسم، كاستخراج البول من المَثانة))[1].
– كَتفْرة cataphoresis ((التَّداوي الكهربائيّ عن طريق الجلد))[2].
– هَدرَجَة: hydrogenation ((اختزال الأربطة غير المُشبعة أو المَجموعات النشيطة بوساطة غاز الهدروجين في وجود حافز)).[3] ((إدخال الهدروجين في أحد المُركَّبات))[4].
– قَصْدَرة: tinning ((تَغطيَة سَطح مَعدنيّ بطَبقة رقيقة من القصدير))[5].

وزن تَفَعْلُل:

من الرُّبَاعِيّ المزيد بحرف واحد نحو تزلزلَ وتَدحرجَ[6]، ذكر سيبويه دلالته على المُطاوَعَة نحو دحرجتُه فَتَدَحرجَ، وقَلْقَلْتُه فَتقلْقَلَ، ومَعْدَدْتُه تَتَمَعْدَدَ...[7] وأشار الشيخ أحمد الإسكندري إلى عدم وجود ما يُغني عنه لأنَّه ((المُطاوع الوحيد لِكُلِّ رُبَاعيّ الأصول، ولذلك كان النُّحاةُ أقل خلافاً

العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 1978)، (مُصطلحات في جيولوجيا النفط) 50/19 أسمتة casing cementation ((دفع الإسمنت بين أُنبوب التغليف وجدار البئر لتثبيت الأنبوبة بالجدار...)).

1 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، **مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة**، (مُصطلحات في العلوم الطبيَّة) 68/26.

2 المصدر نفسه 67/26.

3 المَصدر نفسه، **(مُصطلحَات في النِّفط)**، 59/32، ويُنظَر: معجم الفيزياء – القاهرة ص 433.

4 المَصدر نفسه **(مُصطلحَات في النِّفط)** 100/30، ومَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة بدمشق، مُعجم مُصطلحات الفيزياء (مطبوعَات مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة بدمشق، ط 1، 215)، ص 220.

5 المَصدر نفسه **(مُصطلحات في الكيمياء والصيدلة)**، 90/32، ويُنظَر: 60/31.

6 د. خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كِتاب سيبويه، ص 220.

7 سيبويه، الكتاب 66/4، ويُنظَر: 299/4.

واشتراطاً لشروط في قياسيته))[1]، وألحقت بهذا الوزن بعض أوزان الأفعال الثلاثية المُلحقة بالرباعي[2]. وبرغم قلته فقد عُربت وفقه مُصطلَحَات علميَّة في تخصُّصات مُختلفة، منها[3]:

- تكيلُس chylification ((تكوُّن الكيلوس: تحوُّل الغذاء إلى كيلوس))[4].
- تكيمُس Chymification ((تكوُّن الكيموس: تحوُّل المواد الغذائية إلى كيموس))[5].
- التَّغَضْرُف cartilaginification ((التحوَّل إلى مادَّة غُضروفية))[6].
- تَزَحْزُح shift ((تَغيُّر طَفيف في طول موجة أحد الخطوط الطيفية لمادَّة ما نتيجة للتغير في الكتلة أو الحركة أو الامتصاص))[7].
- تَسَرْطُن chromatophoroma ((حالة ينتشر فيها السَّرطان الأسود في الجسم))[8].
- تَمرمُر marmoration ((تَغيُّر مَرضي في العِظام مع زيادة كميَّة الكالسيوم فيها، مما يجعل لها منظر المرمر وقوامه وتعرقه))[9].
- التَّكهرُب electric wave ((الاستقطاب الكهربائيّ لوسط ما مقسوماً على سماحيّة الفراغ))[10].

---

1 الشيخ أحمد الإسكندري، **الغرض من قرارات المجمع والاحتجاج لها**، مجلة مجمع اللغة الملكي، الجزء الأول، ص 225.

2 المصدر نفسه 286/4-287.

3 يُنظَر المُلحَق (3) في نهاية البحث.

4 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، **مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة**، (مُصطلحات في العلوم الطبيَّة) 95/26.

5 المرجع والصفحة نفسهما، **ومعجم البيولوجيا في علوم الأحياء والزراعة**– القاهرة 51/1.

6 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، **مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة**، (مُصطلحات في العلوم الطبيَّة) 66/26 ومعجم البيولوجيا في علوم الأحياء والزراعة 48/1.

7 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحات في الكيمياء والصيدلة) 131/30.

8 المصدر نفسه (مُصطلحات في العلوم الطبيَّة) 91/26.

9 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحات في العلوم الطبيَّة) 225/44.

10 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، معجم الفيزياء – القاهرة ص 274.

وزن فَوْعَل – فَوعَلةً:

ذكرَ سيبويه هذا الوزن للأسماء والصفات قالَ: ((وأمَّا الواو فتلحق ثانيةً فيكون الحرفُ على (فَوْعَل) فيهما، فالاسمُ نحو كوكب، عَوْسَج، والصِّفة نحو: حَوْمَل، وهَوْزَب...))[1]، واستدرك السّيوطي على سيبويه في زيادة الواو ثانية[2]، فذكر أنه وزن للاسم والصِّفة ((وفَوْعَل: اسماً عوْسَج وصفة هَوْزَب وذكر سيبويه حومَلاً في الصِّفات... وفوعل صوبج لا غير))[3]. وذكره في مَوضع آخر من كتابه في باب ما لحقته الزوائد من بنات الثلاثة وأُلحِقَ ببنات الأربعة حتى ((صار يجري مجرى مالا زيادة فيه وصارت الزيادة بمنزلة ما هو من نفس الحرف... ومثل ذلك فوعلتُ نحو حَوْقَلْتُ حَوْقَلةً...))[4] وجعله بعض الباحثين من الأوزان غير الشَّائعة[5].

مما اشتُقَّ عليه من المُصطلَحات الحديثة بعض الأفعال؛ نحو:

– عَولَمَ عولمةً، بِمَعنى ((جعل الشيء عالميًّا، وقد جاءت هذه الكلمة على سنن قواعد التصريف في اللُّغَة، فهي على وزن (فَوْعَلَة) من عَالَم بفتح اللام))[6].

– قَوصَرة coacervate ((فصل تلقائيّ لقطرات غروانية في مَحلُول مائيّ...))[7].

– وقد تقدم أنَّ حَوْسَبَ يُمكن أنْ تكونَ على وزن فَوعلَ[8].

---

1 سيبويه، الكتاب 274/4.

2 د. خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كِتاب سيبويه، ص 184.

3 السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها 12/2.

4 سيبويه، الكتاب 286/4.

5 د. علي القاسمي، علم المُصطلح أسسه النَّظريَّة وتطبيقاته العَمليَّة، ص 442.

6 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، كتاب الألفاظ والأساليب (القرارات التي صدرت في الدورات من الخمسين إلى الخامسة والستين)، 133/3.

7 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، مُعجم مُصطلحَات الكيمياء – دمشق ص 93.

8 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، كتاب الألفاظ والأساليب (القرارات التي صدرت في الدورات من الخمسين إلى الخامسة والستين)، 191/3، ويُنظَر: د. ممدوح خسارة، علم المُصطلح وطرائق وضع المُصطلحات في العربية، ص 68.

وزن تَفْعَال:

ولا يكون هذا البناء إلاَّ مصدراً[1]، للتكثير والمُبالغة[2]، واختلفوا في قياسيته[3]، وأجاز السّيوطي مجيئه على غير المصدر مثل: ((رجل تَيْتاء، ومضى نهواء من الليل))[4] وأشار سيبويه إليه في باب ما تكثَّر فيه المصدر من فَعَلت فتلحقه الزوائد وتبنيه بناءً آخر، وذلك من مثل التَهْدَار من الهدر، والتَّلعَاب من اللعب والتَّصفَاق منَ الصَّفْق، والتَّرداد من الرَّد، والتَّجَوال من الجولان[5] مُشيراً إلى أنَّ إرادة معنى التكثير اقتضت ذلك البناء، لأنَّه ليسَ مصدرَ الفعل إذْ أردفَ بعد سياقته تلك الأمثلة: ((وليس شيء من هذا مصدر فَعَلْتُ، ولكن لمَّا أردت التَّكثير بَنيتَ المصدر على هذا كما بنيت فَعَلْتُ على فَعَّلْتُ))[6]، ومُفرقاً بين تِلكَ الأمثلة والتِّبيان والتِّلْقَاء بالكسر، أي بين بناء (تَفْعَال) بالفتح و(تِفْعَال) بالكسر، وهذا ما أشارَ إليه الكفَوي أيضاً حيثُ قَال: ((والمَصدر من الثُّلاثي المُجرَّد للمُبالغة قياسه فَتح التَّاء كـ (التَّعداد والتَّذكار) وأمَّا التِّبيان بالكسر فقد حُكِيَ عن سيبويه أنَّه قَام مَقام المَصدر... وليس بِمَصدَر المُبَالغة كـ (التَّكرار) والتَّذكَار))[7].

وأقرَّ مجمع اللُّغَة القاهريِّ قياسية صوغ هذا البناء من الفعل للتعبير عن التَّفاعلُ الذاتيّ أو التلقائيّ وذلكَ عند بحث لفظة تَخْصَاب بِمعنى الإخصاب الذّاتي، وقرَّر صحة صياغة تَفْعَال للمُبالغة والتكثير مما وَرَد فيه فعل، وممَّا لم يَرِد فيه فعل استناداً إلى قرار المجمع بجواز الاشتقاق من أسماء الأعيان للضرورة في لُغة العُلوم[8].

---

1 د. خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كِتاب سيبويه، ص 161.

2 د. فَاضل السامرائي، مَعَاني الأبنية في العربية ص 28.

3 عبد الله أمين، الاشتقاق ص 231-236.

4 السّيوطي، المزهر 21/2.

5 سيبويه، الكتاب 83/4-84.

6 سيبويه، الكتاب 84/4.

7 أبو البقاء الكفوي، الكليَّات (تح د. عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط 2 1998) ص 814.

8 إبرَاهيم بيومي مدكور، مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة في ثلاثين عاماً، مجموعة القرارات العلميَّة ص 27.

واستعمل الدكتور محمود الجليلي وزن (تَفْعَال) في ترجمه المُصطلحَات الطبيَّة الإنكليزيَّة والفرنسيَّة المبدوءة بالسابقة اليونانيَّة (Hyper) من مثل: تَحْمَاض لِ Hyperacidity، وتَنْشَاط Heperacitivity ... ولكن مجمع اللُّغَة العَربيَّة في مصر لم يأخذ بالصيغة الصرفيَّة بل قَرَّر ترجمة السابقة بكلمة فرط، أو فائق، أو مُفرط،[1] حيثُ جاء شرحها في المُعجَم الطبيِّ ((Hyper) سابقة إغريقية تعني فوق، ما بعد أو زيادة، وتدلُّ على تجاوز المُعتاد))[2]، وبناء على ذلك تَرجم hyperkinesia بِ فرط النشاط؛ زيادة مرضيَّة في النشاط الحركي عند الأطفال، وترجمَ hyperadenosis بِ فرط البدانة، وترجم hyperaculte بِ مُفرط الجدَّة[3]، وتَرجم المُعجَم الفيريائيّ مُصطلَح hypersonic بِ فوق صوتي.[4] برغم استعمال كلمة (فَرْط) في تعريب مُصطلحات لا وجود للاحقة السّابقة فيها من مثل: فَرْط كلور النسيج chlorhisticchia[5].

وقد يبدو أمرُ عدم الأخذ بِوزن تَفْعال للوهلة الأولى من قبيل التوحيد العياري[6] للمُصطلحات بحيثُ تتُرجم السابقة (Hyper) أينما وردت بِفرط أو مُفرط، وهذا ما التزم به المُعجَم الطبي في

---

1 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبيَّة، مجموعة القرارات العلمية، ص 72-73، وأيضاً ص 114-115.

2 يُنظَر: مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، معجم المُصطلحات الطبيَّة، الجزء الثالث، (القاهرة الهيئة العامَّة لشؤون المَطابع الأميرية، 1999)، ص 107، ومعجم المُصطلحات الكِيميَائيَّة – دمشق ص 251.

3 المرجع والصفحة نفسهما، ويُنظَر: 81/26 (مُصطلحّات في العُلوم الطبيَّة) فرط الكلوريمية hyperchloraemia، و282/32 (مُصطلحَات في العلوم الطبيَّة) فرط حسي شِقِّي hemihyperesthesia ويُنظَر: معجم المُصطلحَات الكِيميَائيَّة – دمشق ص 251 فرط الترافق، بُنية مُفرطة الدقة، فرط التحسس، وفرط الاشتراب، مُفرط التوتر، ومُعجم المُصطلحَات الحَاسبَات ص 228 متن مُفرط.

4 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، معجم الفيزياء – القاهرة ص 447، واستعمل مجمع دمشق مُصطلح فَرْط أو مُفرِط فَترجمَ مُصطلح hyperfine structure بِ بُنيَة مُفرطة الدِّقة، ومُصطلح hypersonic speed بِ سرعة فرط الصوتية، ومُصطلح hypercharge بِ شحنة مُفرطة، يُنظَر: مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة بدمشق، مُعجم مُصطلحات الفيزياء ص 221.

5 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحات في العلوم الطبيّة) 82/26، ويُنظَر ص 114: فرط الكظرية.

6 د. محمود فهمي حجازي، الأسس اللُّغَويَّة لعلم المُصطلح ص 89، ويُنظَر ص 122-123.

ترجمة تلك السابقة[1]، ولكن في الصفحة نفسها التي تَرجم فيها السابقة، اعتمد المُعجَم الصيغة الصرفية فترجمَ المُصطلح hyperadenosis بـِ ضُخَام الغُدد؛ زيادة مرضيَّة في حَجم الغُدد[2]، واستند في أحيان أخرى إلى غنى العَربيَّة بثروتها اللفظية فترجم مثلاً المُصطلح hyperactivity بـ فَرَه؛ زيادة في النَّشاط الحركي، والمُصطلح hyperacusia بـِ رهافة السمع[3]، ومُصطَلح hyperhidrosis= hyperhidrosis= hyperephidrosis بـِ عُراق[4]، مما يعني أنَّه كان بالإمكان الأخذ بِمقترح وزن تَفْعَال، واستند المُعجَم تَارةً أخرى إلى المصدر الصِّناعيِّ المُشتق من الكلمة الأجنبيَّةِ نفسها من مثل ترجمته لمُصطلح hyperaldosteronism بـِ الأندسترونية[5].

وممَّا اشتُقَّ على هذا الوزن من المُصطلحَات العلميَّة:

- تجوال عشوائي: random walk ((تَتَابع من التَّحرُّكات على قطع خطية يُحدَّد فيها اتجاه، وأحياناً أطوال كل تحرُّك بطريقة عشوائيَّة ...))[6].
- تَقران hyperkeratosis= keratoderma (جلد مُتقرِّن)[7].
- تَرْدَاد reverberation ((استمرار الصوت في نُقطة من مَكان مُغلق كُليّاً أو جُزئيّاً، حتى بعد توقُّف المَصدر عن إصدار الصوت، ويَعود ذلك إلى الانعكاسات على السُّطوح الحدوديّة))[8].

---

1 يُنظَر: مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة القاهرة، مُعجم المُصطلحَات الطبيّة، الجزء الثالث (الهيئة العامة لشؤون المَطابع الأميرية، القاهرة، 1999) ص 107-135.

2 المرجع نفسه ص 107، ويُنظَر ص 108، رُهَاف الشعور، وص 110 ضُخَام.

3 المرجع السابق والصفحة نفسهما، وينظَر ص 108، البَرَح، وص 109 رَهَافة اللمس، وص 110 العُتُو وبيلة كلسية، وص 111 سَمنتة الأسنان وتلوُّن البصر والمُهر. وص 112 العنش، والسُّهاف، والزعق، وتَراكب الولادة.

4 المرجع نفسه ص 118.

5 المرجع نفسه ص 108.

6 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحات في الرياضيات) 240/44.

7 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة المُعجم الطبي ص 119.

8 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة دمشق، معجم مُصطلحَات الفيزيَاء ص 416.

– التَّهوال Halo effect: ((تَعميم لِمَفهُوم إيجابي عن سمة بارزة للشخصية بحيثُ تَمتدُّ إلى باقي سمات الشَّخصية ككل))[1].

وزن فِعَالة:

وَرَدَ هذا الوزن بين أوزان المَصدر عند سيبويه[2]، دالاً على الحِرْفَة والصَّنعة وعلى القيام بالشيء[3]، فَأشَارَ إلى دلالته على الحِرْفَة بقوله: ((وقالوا: عَمرْتُ الدَّارَ عِمَارة فأنثوا كما قالوا النِكاية، وكما قالوا: قَصرتُ الثَّوبَ قِصَارة حَسَنة، ... وقالوا: التِّجَارة والخِيَاطة والقِصَابة، وإنَّما أرادوا أنْ يُخبروا بالصَّنعَة...))[4]. كما أشار إلى معنى القيام بالشيء في هذا الوزن حيثُ قال: ((وأمَّا الوِكَالة والوِصَاية والجِرايَة ونحوهنَّ فإنَّما شُبِّهنَ بالولاية لأنَّ معناهن القيام بالشيء وعليه الخِلافة والإمارة والنِّكاية والعِرافَة، وإنَّما أردْتَ أنْ تَخبرَ بالوِلاية. ومثل ذلك الإيالة والعِياسَة والسياسة...))[5]، وذكره في موضعٍ آخر من الكتاب عند تناوله التكسير، ذاهباً إلى قياسيتها فقط من فَعْل؛ قالَ: ((وقد يُكسَّر على (فُعُولَة وفِعَالة) فيُلحقون هاء التأنيث للبناء، وهو القياس أَنْ يُكسَّر عليه. وزعم الخَليل أنَّهم إنما أرادوا أَنْ يُحققوا التَّأنيث. وذلك نحو الفِحالَة والبُعولَة والسُعمومة. والقياسُ في فَعْلٍ ما ذكرنا، وأمَّا ما سوى ذلك فلا يُعلمُ إلاَّ بالسمع...))[6]. على حين جَاء عند السيوطي بين أوزان مصدر الثلاثي[7]، كما أشار القدماء إلى دلالة هذا الوزن على الحرف والصناعات، فأشار ابن قتيبة إلى أنَّ ((فِعَالة تأتي كثيراً في الصناعات والوِلايَات))[8]

---

1 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبيَّة، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحات في العلوم الطبيَّة) 282/32.

2 د. خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كِتاب سيبويه، ص 290.

3 د. الحسين كنوان، أهميَّة الصِّيغ الصَّرفيَّة في توحيد الاستعمال الاصطلاحي والربط المَعرفي بين العلوم، بحث مُقدَّم إلى أعمال ندوة قَضايا المُصطلح في الآداب والعلوم الإنسانيَّة 9-11 مارس 2000 ,123/1.

4 سيبويه، الكتاب 10/4-11.

5 المَصدر نفسه 11/4.

6 سيبويه، الكتاب 568/3.

7 السيوطي، المزهر 96/2.

8 ابن قُتيبة، أدب الكاتب، (تح. محمد الدالي، مُؤسسة الرسالة، بيروت، د. ت) ص 582.

ولكنهم اختلفوا في قياسيته، وفي عدم جواز اشتقاقه إلاَّ من فَعَل المفتوح العين[1]، فجاء قرار مجمع اللُّغَة العَربيَّة ينصُّ على دلالة هذا الوزن على الحرفة أو شبهها، وموسعاً اشتقاقه من أي باب من أبواب الثلاثي[2]، كما وسَّع دائرة اشتقاقه فَأجاز المجمع الاشتقاق من المعرب على هذا الوزن كلمة (سِقالة) من الكلمة الإيطالية scala حيثُ وضع المجمع lEw'gp (مِيعَاد السقالة) ترجمةً للمُصطلح stariess jours de planche[3].

نجد من اللُّغويّين المُعاصرين من أشار إلى دلالة وزن فِعَالة على الحِرفة[4]، وذَهَّبَ بعضهم إلى أنَّ الدَّلالة على الحرفة جاءَت من الدَّلالة على الاشتمال ((مثل العِصَابة والعمَامَة والقِلادة، ولذلكَ جَاء أكثر الصِّناعَات على فِعَالة نحو: القِصَارة، والخِياطَة ومثل ذلك العِبَارة لاشتمَالها على ما فيها))[5]، ولكن ما جاء على هذا الوزن من المُصطلحَات العلميَّة يتجاوز في كثيرٍ من الأحيان الدلالة على الحرفة؛ فقد وردت كلمات كثيرة دالة على الاسميَّة؛ وذلك مثل:

- فِراسَة اليد: مُقابل chelrognomy بِمَعنى ((فحص اليد للاستدلال على مميِّزات الشخص))[6].
- الدِّبَاغة: talose ((مُعالجة جلد الحيوان بمواد كيميائيَّة ليصلُح للاستعمال في المَصنوعات الجلديَّة))[7].

---

1 يُنظَر في مناقشة ذلكَ: د. محمود فهمي حجازي، **الأسس اللُّغَويَّة لعلم المُصطلح** ص 43-44.

2 إبرَاهيم بيومي مدكور، **مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة في ثلاثين عاماً**، مجموعة القرارات العلمية، ص 22، ويُنظَر: مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، مجلة مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة الملكي– القاهرة ص 34، من محاضر الجلسة الخامسة والعشرون.

3 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، مَحاضر الجلسَات في الدورة الحَادية عشرة (القاهرة 1971) ص 128-129 نقلاً عن د. محمود فهمي حجازي، الأسس اللُّغَويَّة لعلم المُصطلح ص 45.

4 د. وجيه حمد عبد الرحمن، **اللغة ووضع المُصطلح الجديد** ص 73.

5 د. فَاضل السَّامرائي، **مَعَاني الأبنية في العربية** ص 110، ويُنظَر: ص 22 آراء القدماء في هذه الدَّلالة.

6 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، **مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة**، (مُصطلحات في العلوم الطبيَّة) 78/26، ويُنظَر: 259/32 (مُصطلحَات في العلوم الطبيَّة) فِراسَة اللسان ((التنبؤ بمَآل الأمراض بناء على فحص اللسان)).

7 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، **مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة**، (مُصطلحات في الكيمياء والصيدلة) 73/32، ويُنظَر: 185/39 طِبَاب حَرَكي، ورِسَامَة القلب الحَرَكيَّة.

- بِطَانَة: prime coat ((أولى طبقات الطِّلاء المُلاصقة للسطح تَتميَّز بقوّة التصاقها بهذا السطح ومُرونتها))[1]. وهي في الحشرات intima ((طبقة الجلد المُبطِّنة لِجدار الأمعاء... والقصبات الهوائيَّة...))[2]. وبِطانة المِكْبَح في الهندسة brake lining ((طبقة من مادَّة معامل احتكاكها مُرتفع وتتحمَّل درجات الحرارة العالية...))[3].
- وِسَادة: cushion ((كميَّة من الماء أو مائع الحفر أو الغاز المضغوط توضع في داخل أُنبوب الحفر أو أُنبوب الإنتاج للتحكُّم في الضُّغوط داخل التكاوين الجيولوجيّة...))[4].

النتائـج والمُناقشة

أ: النتائـج الكمية والمعنوية:

- **أُفْعُولَة:** جاء تواتُرُ استعماله قليلاً حيثُ بلغ 4,42 بالنسبةِ إلى عَددِ الأوزان المُتناولة والبالغ 113 مُصطلحاً من حيثُ هي عيِّنة عشوائيَّة: وجاء هذا الوزن في مُصطلحات الأدب، والطب والتشريح، وعلوم الأحياء والزارعة، والأدب ولم يَخرج عن معناه الصرفي المُحدد بِ تخصيص لشيء بعينه قائم بذاته: مُستخلصاً، أو منتزعاً، أو مصطنعاً إطلاقاً، إلا ما جاء من المُصطلحات الأجنبية موافقاً له على سبيل الموافقة الصوتيَّة النغميَّة، مثل أمبولة، وقد يُفهَم من معناها الاصطلاحيِّ موافقتها لِلمَعنى الصّرفيِّ للصيغَة.
- **فَاعُول:** كان متوسط التواتر بين الأوزان المُتناولة حيثُ بلغ 22,12 وجاء القرار المَجمَعَي ينصُّ على دلالة هذا الوزن على اسم الآلة ولكنَّه كان واسع المجالات الدلالية قديماً على نحو ما ذكر د. هشام ناصيف مكي، وحديثاً؛ فَجاءَت عليه مُصطلحَات في: الفيزياء، والنّفط،

1 المَصدر نفسه (**مُصطلحَات في النِّفط**) 85/30.

2 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، **مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة**، (مُصطلحات في علوم الأحياء) 46/44.

3 المَصدر نفسه (**مُصطلحات في الهندسة**) 137/44.

4 مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، **مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة**، (مُصطلحَات في النِّفط) 19/42، ويُنظَر: 181/44 (مُصطلَحَات في الحاسبَات) وِسَادة، ومُعجم مُصطلَحَات الحَاسبَات ص 396، وص 240 نِطَاق التردد.

والحَاسبَات، والكيمياء والصيدلة، وعلوم الأحياء (علم النبات وعلم الحيوان)، والطب، فَدلَّ على: اسم آلة من المُخترعَات الحَديثة وُضِعَت وصفاً لعملها أو تعريباً للمُصطلح الإغريقي، مثل: (حاسوب computer)، وعلى أسماء حشرات (هَاموش midges) وعلى أسماء نباتات (حامول البحر Holophila) وعلى أسماء وُضِعَتْ تشبيهاً بالشَّكل مثل: (رابُوع مُقابل مُصطلَح fourble)، وعلى أسماء آلة، كما تمَّ إحياء كلمات من التُراث وُضِعَت مُقابل مُصطلحات حديثة مثل: (طَابُور مُقابل FIFO = queue = push up list)، كما وردت مُصطلحَات أجنبيَّة مُوافقة له سيأتي ذكرها في موضعه من البحث.

ولم تَرِدْ مُصطلحاتٌ على هذا الوزن دالة على المُبالغة، ولكن ما جاءَ من الألفاظ القديمة عليه فهو فعلاً مَنقُول وليس أصلاً في المُبالغة، وكانت أكثر دلالته منها على اسم الآلة، الموحية بمعنى الدوران، إضَافةً إلى دلالته على معنى الفاعلية (فاعل الذي يفعل)، وهو المعنى الذي دارت عليه معظم المُصطلحات الحديثة من مثل: حَاسوب، ولكن لا يمكن أنْ نجعل المُصطلحات الأجنبية الموافقة له بالدلالة نفسها بل يمكن أن نقول مُلحقة به.

- **فَعْلَلَ – فَعْلَلَةً:** جَاء أكثر الأوزان المُتناولة تَواتراً فبلغَ تَواتره 42,47، وكان الوزن المرن الذي لجأ إليه المُصطلِحيون للاشتقاق من الأسماء الأعجميَّة الخُماسيَّة وما فوق الخُماسية، ومن أسماء الأعيان والأعلام وغيرها، وبخاصة ما لم ينسجم من حيثُ الطول مع النسج الصوتية العربيَّة، وذلك بإسقاط الأحرف الشبيهة بالزائدة منها[1]، نحو: ورنش من ورنيش varnish، وبَرْوَمَ من البروم Bromine، أستل من الأستيل Acetyl، وهَدرَجَة: hydrogenation من الهدروجين Hydrogen، ونجد مُصطلحاً آخر له هو: درجن درجنة، والبسترة pasteurization مَأخوذ من اسم العالم الفرنسيّ لويس باستير...

ولذلك ما جاءَ عليه قديماً كان يوصف بالقلَّة لم يعد صحيحاً بعد اعتماده للاشتقاق من الأسماء الأجنبية الخماسية والسداسية، ومن هنا نرى المُصطلحات التي صيغت عليه تتوزع

---

1 د. ممدوح خسارة، **علم المُصطلح وطرائق وضع المُصطلحَات في العربية** ص 69-71.

على كُلِّ المجالات الدلالية المُتخذةِ أنموذجاً، فوضعَت عليه مُصطلحات في: علم الكيمياء، والصيدلة، والفيزياء، والنفط، والحَاسبات، والطبّ، الجغرافيا، الجيولوجيا، الأدب.

وأما معاني الصيغة الصَّرفية فجاءت في معظمها مُطابقة لما ذكره اللغويون كالدلالة على:

- اتخاذ ذلك الاسم المُشتقّ منه وصنعه نحو: قَصدَرة، زَيْلَتة، برومَة، كَحْلَلَة، سَمْنَتَة، رَفْرَفَة، فَسفَرة، فَسْلَرَة، سَلْفَنَ سَلْفَنَة، سيلكة، كَربَرة، المَغنطَة، هدرتة، هَلجنة.
- أو مُشابهة المفعول لما أُخِذَ منه الفعل نحو: بَرْمَجَ، بَرمجة، حَوسَبَة، جَدْوَلَة، غَربَلَة، خَلْخَلَة، دَرْدَشَة، قرصنة، أرشفة، بَركَنَة، حَلْحَلَة، خَثخثة، ذبذبة، شَرشَرة، العنونة، فَهرسَة، القعقعة،
- أو جعل الاسم المأخوذ منه في المفعول نحو: درجن، بَلْمَر.
- أو للدلالة على أن الاسم المأخوذ منه آلة للإصابة به نحو: البسترة، بَلْزَمَة، قسطرة، سَكْسَنَة، كَبسَلَة.
- أو للدلالة على ظهور ما أُخِذَ الفعل منه نحو: بَلْوَرة.

إلاَّ أنَّنا لم نجد بين مُصطلحات العيِّنة ما دلَّ على إصابة ما أُخِذَ منه الفعل نحو: غلصمته أي أصبتُ غلصمته.

وكذلكَ بالنسبة إلى (كَتفْرة) التي وافقت الكلمة الأجنبية cataphoresis فيمكن أن تُلحق بمعنى الآلة.

وجود صيغتين من الاسم المُشتق على فَعْلَلَة: نحو:

- دَرجن وهدرج: وكلاهما مُشتقٌّ من هدروجين بإسقاط الأحرف الشبيهة بالزائدة؛ وهي (الحاء والياءان والواو والنون، ولكن رأى أحد البَاحثين أنَّ حروف العلَّة منها أولى بالحذف فيبقى الهاء والنون، فَعَمَدَ بعضُ المُعرِّبين إلى حذف النون فقالوا هَدْرَجَ، وحَذَفَ بَعضهم الآخر الهاء فقالوا: دَرَجَن وأسندَ الكلام إلى مُعرَّب الجواليقي[1]، والذي نذهبُ إليه أنَّ القضية ليست

---

1 المَرجع نفسه ص 71.

اختيارية بل هي ذوقية جمَعية تتعلّقُ بالعادات النُّطقيَّة الجمعية وترتبط بالمَصدر الذي عُرِّبت منه الكلمة، فَمن عَرَّب على درجن أخذها من أيدروجين، وليس من هيدروجين.

- سمنتة وأسمتة: وكذلك الأمر بالنَّسبة إلى هذين المُصطلحين؛ إذْ سمنتة أُخذت من الكلمة الأجنبية من الأصل الإيطالي cemento[1]، وأسمتة أُخذت من الكلمة المُعرَّبة. الأسمنت[2].
- **تَفَعْلُل:** كانت نسبة تواتره مُتوسطَة فجاءت 17,69 بين النماذج المُتناولة مع أنه المُطاوِعَ الوحيدَ لِكُلِّ رُبَاعيِّ الأصول، ونجد هذا المعنى في كلِّ المُصطلحات التي وردت عليه في العيِّنة العشوائيَّة نحو: تكيلس، تكيمُس، التَّغَضْرُف، تَزحْزُح، تَسرْطُن، تَمرمُر، التَّكهرُب، تَخَندُق، تَبعثُر تبلور، تَخَلْخُل، تَدحرُج، تدهور، تَذُبذُب، تَفلوَر، تكهرُب، التَّهردُن، التَّهلُوس.

والمجالات التي جاءت مُصطلحات عليه هي: الفيزياء، الجيولوجيا، والطبّ، وعلوم الأحياء والزراعة، والكيمياء والصيدلة.

- **فَوْعَل – فَوعَلةً:** ذكرَ النحاة واللغويون أنَّه للاسم والصِّفة، من أقل نَماذج العيِّنة تداولاً إذْ بَلغَت نِسبَة تَداوله 1,76، فلم يَرد عليه سوى مُصطلحين هما: عَولَمَ عولمةً، قَوصَرة في الأدب والكيمياء.
- **تَفْعَال:** هو قليل التواتر بالنسبة إلى نماذج العيِّنة المُتناولة، فبلغَت نِسبة تواتره 5,30، وجاء للدلالة على المصدر للتكثير والمُبالغة، واختلفوا في قياسيته، وثمَّة من أشار إلى جواز مجيئه لغير المصدر دالاً على الصِّفة، وأقرَّ مجمع اللُّغَة القاهري قياسية صوغ هذا البناء من الفعل وممَّا لم يَرد فيه فعل للمُبالغة والتكثير وللتعبير عن التَّفاعلُ الذاتيّ أو التلقائيّ.

ومن اللغويين مَنْ جَعَلَ وزن (تَفْعَال) مُقابلاً للسابقة اليونانيَّة (Hyper) ولكن مجمع اللُّغَة العَربيَّة في مصر لم يأخذ بالصيغة الصرفيَّة في ترجمة السابقة اليونانيَّة؛ بل قَرَّر ترجمة السابقة بكلمة فرط، أو فائق، أو مُفرط، ولكنَّه استعمل كلمة (فَرْط) في تعريب مُصطلحات لا وجود

---

1 طوبيا العنيسي، **تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية،** (دار العرب للبستاني، القاهرة، 1989) ص 37.

2 مجمع اللغة العربية، المُعجم الوسيط أخرج هذه الطبعة د. إبراهيم أنيس ود. عبد الحليم مُنتصر، عَطية الصَّوالمي ومحمد خلف الأحمر، دار الفكر، د. ت) ص 18.

للاحقة السّابقة فيها، كما اعتمد الصِّيغة الصرفيَّة فترجمَ مُصطلحات تبدأ بتلك السابقة مُستعملاً صيغتي (فُعَال وفَعَالة) واستند في أحيان أخرى إلى غنى العَربيَّة بثروتها اللفظية فاستعمل الاشتقاق تارَة، والمصدر الصِّناعيِّ المُشتق من الكلمة الأجنبيَّةِ تارة أُخرى.

واستعمل في مجالات الطب والعلوم الطبيَّة، والرياضيات، والفيزياء.

- **فِعَالة:** بَلغَت نسبة تواتره 6,19 وهو من أوزان المَصدر للدَّلالةِ على الحرفة والصَّنعة، وعلى القيام بالشيء، وذهب سيبويه إلى قياسيته من فَعْل فقط؛ وما سوى ذلك فلا يُعلمُ إلاَّ بالسمع، فَاختلفوا في قياسيته، وفي عدم جواز اشتقاقه إلاَّ من فَعَل المفتوح العين، وجاء قرار مجمع اللُّغَة العَربيَّة ينصُّ على دلالة هذا الوزن على الحرفة أو شبهها، وموسعاً اشتقاقه من أي باب من أبواب الثلاثي، كما وسَّع دائرة اشتقاقه فَأجاز اشتقاق كلمة (سِقالة) على هذا الوزن من الكلمة الإيطالية scala وذَهَّبَ بعضهم إلى أنَّ الدَّلالة على الحرفة جاءَت من الدَّلالة على الاشتمال. ولكن ما جاء على هذا الوزن من المُصطلحَات العلميَّة في العيِّنة المُتناولة يتجاوز في كثيرٍ من الأحيان الدلالة على الحرفة، والدلالة على القيام بالفعل أو الإخبار به كما عبَّر سيبويه؛ فقد وردت كلمات كثيرة دالة على الاسميَّة؛ وذلك مثل: فِراسَة اليد: بمَعنى فحص اليد، وفِرَاسة اللسان، بمعنى التنبؤ؛ حِرفَة الفِراسَة، وبِطَانَة، ووِسَادة، ورِسَامة القلب إلى جانب الدَّلالة على الحِرفة، مثل دِباغة، ولذلك توزَّعت مجالات المُصطلحَات التي استعملت هذا الوزن على الطبِّ، والكيمياء والصيدلة، والنفط، وعلوم الأحياء، والهندسة، والحَاسبَات.

ب: نتائج عَامَّة:

- **الصيغ الصَّرفيَّة التي توافقت مع مُصطلحات أجنبية:**
  - **أُفْعُولَة** وافق الوزن الكلمة الأجنبية Ampulla فوضعت فيه أُمْبُولَة.
  - **فَاعُول:** وافقَ هذا الوزن:

1. الجزء الأول من اسم مادَّة كيمائيَّة هي سليسلات الفنيل salo=phenyl salicylate.
2. الاسم الأجنبي cathode فَنُقِلَ كَاثود (مَهبِط).

3. شَادوف، shadoof ((نبيطة بدائيَّة لرفع الماء...)).

– **فَعْلَلَة:** وافق الكلمة الأجنبية cataphoresis فَنُقِلَ كَتفْرة.

– **فِعَالة:** أجاز المَجمع اشتقاق كلمة (سِقالة) على هذا الوزن من الكلمة الإيطالية scala.

– **وجود مُصطلحَات مُشتركة بين عدَّة اختصاصات علميَّة:**

من نتائج د. الحسين كنوان: ((صَلاحيَّة البِنيَة الصَّرفيَّة الواحدة لصياغة مُصطلحاتٍ مُتعدِّدة في علوم مُتنوِّعَة))[1] وسبقَ أن رأينا صِحَّة هذه النتيجة من خلالِ تَتَبُّعِ الصِّيغِ الصَّرفيَّةِ المُتناوَلةِ في البحث في مَجالات حُقول المُصطلحَات العلميِّة التي أُخِذت عيِّنةً عشوائيَّةً. إذ نجدُ المُصطلَحَ نَفسه مُشتركاً بين عِدَّةِ اختصاصَات من مثل:

– سمنتة وأسمتة، جَاءت مُشتركة بين مُصطلحات النفط، والطبّ، وجيولوجيا النفط.

– شَرشَرة، جَاءت مُشتركَة بين مُصطلحَات الحاسبَات وعلوم الأحياء.

– بِطَانَة التي وردت نفسها في مُصطلحات النفط، وعلوم الأحياء، والهَندَسَة.

– اعتماد الصِّيغة الصَّرفيَّة في تعريب بعض السَّوابق:

كما وجدنا في وزن (تَفْعَال) مُقابلاً للسابقة اليونانيَّة (Hyper).

الملحق (1) فَاعُول

طاحونة إسمنت، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحات في الهندسة) 143/44.

بَالوعَة حرارة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحات في الهندسة) 53/39، وبالوعة حرارية في مُعجم الفيزياء – القاهرة ص 417.

قادوس hopper ((أداة تُشبه القمع تُستعمَل في شحن الأجهزة بالمواد الصُّلبة)) يُنظر: مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحات في النقط) 58/32، ويُنظَر 113/30 (مُصطلحَات في النِّفط) قادوس وزن.

---

1 د. الحسين كنوان، **أهميَّة الصِّيغ الصَّرفيَّة في توحيد الاستعمال الاصطلاحي والربط المَعرفي بين العلوم**، بحث مُقدَّم إلى أعمال ندوة قَضايا المُصطلح في الآداب والعلوم الإنسانيَّة 9-11 مارس 2000 ,129/1.

شَادوف، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحات في علم النبات) 53/25.

خازوق الأساس، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحَات في النِّفط) 23/44،

ناقوس الأنبوبة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحَات في النِّفط) 82/30، و61/32، 3/31 ومعجم الفيزياء – القاهرة ص 81 نَاقوس زُجاجيّ، و29/42 نَاقوس الفرس، ونُسِبَ إليه فجاء في معجم الفيزياء – القاهرة ص 82 منحى ناقوسي.

قَارورة مِغنطيسيَّة، مجموعة المُصطلحات العِلمِيَّة والفَنيَّة 5/39 (مُصطلحَات في الفيزيقا).

صاروخ مِثاليّ، المَصدر نفسه 58/39 (مُصطلحَات في الهندسة) وأقر مجمع اللُّغَة القاهريّ صاروخ أرض – أرض، وجو– أرض يُنظر: مَجْمَع اللُّغَة العَرَبيَّة، القرارات المَجْمَعِيَّة في الألفاظ والأساليب من 1934 إلى 1987، ص 167.

صَابُون، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحات في الكيمياء والصيدلة)، 140/30.

قانون بيمو، المَصدر نفسه، (مُصطلحات في الفيزيقا) 7/31.

بَاسُور، المعجم الطبي ص 42، ومجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، 314/32 (مُصطلحات في العلوم الطبيَّة).

جاروف صغير، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، 123/30 (مُصطلحات في الكيمياء والصيدلة).

صابورة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، 212/38 (مُصطلحَات في علوم الأحياء).

طَابور، معجم مُصطلحَات الحَاسبَات ص 430، وص 219، وص 54 طابور الدفعات، وص 322 طابور الشغلات.

الملحق (2) فَعْلَلَة

أرشفة، معجم مُصطلحَات الحاسبَات ص 30

بَركَنَة، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، 107/39 (مُصطَلَحَات في الجغرافية)

بَرمجة أتوماتيكيّة، معجم مُصطلحَات الحاسبَات ص 41.

بَلْزَمَة، مَجْمَع اللُّغَة العَرَبيَّة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحات في علم الحيوان) 171/13.

بلْوَرَة تَامة، مُعجم الفيزياء – القاهرة ص 436.

بَلْوَرة، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة 7/32 (مُصطلحَات في الفيزيقا).

جَدولة، معجم مُصطلحَات الحاسبَات ص 464، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة (مُصطلحَات في النِّفط) 63/32، ويُنظَر 108/30.

حَلْحَلَة، مُعجم مُصطلحَات الكيمياء – دمشق ص 493.

خَثخثة، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، 105/38 (مُصطلحات في الجيولوجية).

خَلْخَلَة، مَجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحَات في النِّفط) 23/42.

دَرْدَشَة، مَجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحات في الحاسبات) 162/44، ومعجم مُصطلحَات الحَاسبَات 101/1.

ذبذبة جُزئية، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، 38/39.

ذَبْذَبَة حُرَّة، مُعجم الفيزياء – القاهرة ص 367.

ذَبْذَبَة قسريّة، مُعجم الفيزياء – القاهرة ص 362.

ذبذبة مُرونية، ص 264 مُعجم الفيزياء – القاهرة.

رَفْرَفَة، مُعجم الفيزياء – القاهرة ص 356.

زَيْلَتة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحات في الجيولوجيا)، 133/44.

سَكْسَنَة، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحات في الكيمياء والصيدلة) 71/31.

سَلْفَنَ سَلْفَنَة، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحات في الكيمياء والصيدلة) 74/31.

سيلكة، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، 89/39 (مُصطلحَات في الجيولوجيا).

شَرشَرة، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، 128/42 (مُصطلحَات في الحاسبَات) ومعجم مُصطلحَات الحَاسبَات ص 19، وشَرْشَرَة الفك من مُصطلحَات علوم الأحياء يُنظَر: 52/44.

العنونة، معجم مُصطلحَات الحاسبَات ص 13.

غَربَلَة، مَجمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مًصطلحات في النفط)، 64/32.

فَسفَرة، مُعجم مُصطلحَات الكيمياء – دمشق 395.

فَسْلَرَة، مُعجم مُصطلحَات الكيمياء – دمشق ص 394.

فَهرسَة ذاتية، معجم مُصطلحَات الحاسبَات ص 40.

قرصنة، معجم مُصطلحَات الحاسبَات ص 411.

القعقعة، مُعجم الفيزياء – القاهرة ص 208،

كَبسلَة، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، 135/42 ومعجم مُصطلحَات الحاسبَات ص 197.

كَحْلَلَ كِحالة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مصطلحات في علم الكيمياء) 159/1.

كَربَرة، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة 51/32 (مُصطلحات في النفط).

المَغنطَة، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، 13/39 (مُصطلحات في الفيزيقا).

هدرتة، مُعجم مُصطلحات الفيزياء – دمشق ص 99.

هَلجنة، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، 197/44 (مُصطلحات في الكيمياء والصيدلة).

هَلْوَسَة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، 281/32 (مُصطلحات في العلوم الطبيَّة)، ووصفت وأُضِيفت إلى كلمات كثيرة منها: هلوسة سَمعية، اكتئابية، مذاقية، لمسية، هَلوسي...

الملحَق (3) تَفَعْلُل

تَبعثُر معجم مُصطلحَات الفيزيَاء – دمشق ص 394.

تبلور، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، 15/27 (مُصطلحَات في الجيولوجيا)، ومعجم مُصطلحَات الفيزيَاء – دمشق ص 109، ومُعجم الفيزياء – القاهرة ص 215 تَبلُور الزُّجَاج.

التَّخلخُل الصَّوتي، مَجْمُوعَة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، 58/19 (مُصطلَحَات في الفيزيقا).

تَخَلْخُل معجم مُصطلحَات الفيزيَاء – دمشق ص 395.

تَخَندُق، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (مُصطلحات في الجيولوجيا) 176/42.

تَدحرُج معجم مُصطلحَات الفيزيَاء – دمشق ص 320.

تدهور الانبعاث، مُعجم الفيزياء – القاهرة ص 214.

تَذُبذُب، المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، 559/19 (مُصطلَحَات في الفيزيقا).

تَفلْور فلوَرة وُضِعا معاً معجم مُصطلحَات الفيزيَاء – دمشق ص 181.

تَفلوَر، المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، 455/19 (مُصطلَحَات في الفيزيقا).

تَكهرُب، معجم مُصطلحَات الفيزيَاء – دمشق ص 171.

التَّهردُن المُعجَم الطبيّ، 71/3.

التَّهلُوس، المُعجَم الطبيّ 3/3.

المَصَادر والمَراجع

- إبرَاهيم بيومي مدكور، مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة في ثلاثين عاماً، مجموعة القرارات العلمية، (القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1964).
- ابن قُتيبة، أدب الكاتب، (تح. محمد الدالي، مُؤسسة الرسالة، بيروت، د. ت).
- أبو البقاء الكفوي، الكليَّات (تح د. عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط2 1998).
- أحمد مطلوب بحوث مصطلحية، (منشورات المَجمع العلميِّ العراقي، مطبعة المَجمع، 2006)
- خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كِتاب سيبويه، (مكتبة النهضة، بغداد، ط 1 1965) ص 147.
- سيبويه، الكتاب (تح. عبد السلام محمد هارون، مَكتبة الخَانجِي بالقاهرة، دار الرفاعي بالرياض، ط 2، 1982.
- السّيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، (محمد أحمد جاد المولى بك، علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار التُراث، القاهرة، ط 3، د.ت).
- طوبيا العنيسي، تفسير الألفاظ الدخيلة في اللغة العربية، (دار العرب للبستاني، القاهرة، 1989).
- عبد الله أمين، الاشتقاق (مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 2، 2000).
- علي القاسمي، علم المُصطلح أسسه النَّظريَّة وتطبيقاته العَمليَّة، (مكتبة لبنان، بيروت، ط 2، 2019).
- فَاضل السامرائي، مَعَاني الأبنية في العربية (دار عمار، عمان، ط 2، 2007).
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، القرارات المَجْمَعِيَّة في الألفاظ والأساليب من 1934 إلى 1987 (أعدها وراجعها محمد شوقي أمين وإبراهيم الترزي (القاهرة، العامة لشؤون المَطابع الأميريّة 1989).
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، كتاب الألفاظ والأساليب، الجزء الثالث (القرارات التي صدرت في الدَّورات من الخمسين إلى الخامسة والستين، الجزء الثالث إعداد مسعود عبد السلام حجازي، مُراجعة د. محمود فهمي حجازي، القاهرة 2000).
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة دمشق، مُعجم مُصطلحات الفيزياء (مطبوعَات مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة بدمشق، ط 1، 215).
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة دمشق، مُعجم مُصطلحات الكيمياء (مطبوعَات مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، ط 1، 2014).
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، المجلد 1 ديسمبر، 1975 (الهيئة العامّة للمَطابع الأميرية، 1971).
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، القاهرة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، المجلد 2، 1960، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 1981.
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، القاهرة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، المجلد 13، 1971 (الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 1972).

- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، القاهرة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، المجلد 19، 1977، (الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 1978).
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، القاهرة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، المجلد 25، 1983، (الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 1983).
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، القاهرة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، المجلد 26، 1986، (الإدارة العامة للتحرير والشؤون الثقافية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 1986).
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، القاهرة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، المجلد 27، 1988 (الإدارة العامة للتحرير والشؤون الثقافية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 1988).
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، القاهرة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، المجلد 30 (الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1990).
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، القاهرة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، المجلد 31، 1991 (الإدارة العامة للتحرير والشؤون الثقافية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 1992.
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، القاهرة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، المجلد 32 (الإدارة العامة للتحرير والشؤون الثقافية، القاهرة 1993).
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، القاهرة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، المجلد 38 (الإدارة العامة للتحرير والشؤون الثقافية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 2001).
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، القاهرة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، المجلد 39 (الإدارة العامة للتحرير والشؤون الثقافية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 2001).
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، القاهرة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، المجلد 41، (الإدارة العامة للتحرير والشؤون الثقافية، القاهرة 2002).
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، القاهرة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، المجلد 42، (الإدارة العامة للتحرير والشؤون الثقافية، القاهرة، 2002.
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، القاهرة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، المجلد 44 (الإدارة العامَّة للتحرير والشؤون الثقافيَّة، القاهرة 2002).

مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، القاهرة، مجموعة المُصطلحَات العِلمِيَّة والفَنيَّة، (الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 1972)،

- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، مُعجم مُصطلحَات الحَاسبَات (القاهرة، ط 4، 2012).

- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، معجم البيولوجيا في علوم الأحياء والزراعة (مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984).
- مجمع اللغة العربية القاهرة، معجم الفيزياء (القاهرة 2009).
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة القاهرة، مُعجم المُصطلَحات الطبيّة، الجزء الثالث (الهيئة العامة لشؤون المَطابع الأميرية، القاهرة، 1999).
- مجمع اللغة العربية، المُعجم الوسيط أخرج هذه الطبعة د. إبراهيم أنيس ود. عبد الحليم مُنتصر، عَطية الصَّوالمي ومحمد خلف الأحمر، دار الفكر، د. ت).
- محمود فَهمي حِجَازي، الأُسس اللُّغَويَّة لعلم المُصطلح، (،دار غريب للطباعة والنَّشر والتوزيع القاهرة، د. ت).
- ممدوح خسارة، علم المُصطلح وطرائق وضع المُصطلحات في العربية، (دمشق دار الفكر 2008).
- مهدي سلطان الشمري، المُصطلح ولغة العلم، (كلية الآداب جامعة بغداد، بغداد 2012)

دوريات:

- مجلة اللسان العربي المجلد 19 الجزء الأول، 1982، د. وجيه حمد عبد الرحمن، اللغة ووضع المُصطلح الجديد
- مجلة اللسان العربي العدد الثامن والثلاثون، 1994، د. هشام ناصيف مَكي، أهميَّة مدلول الوزن في وضع اصطلاحات التقنية الحديثة (مثلا: مدلول وزني الآلة فَاعول وفاعولة)،
- مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة، مجلة مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة الملكي– القاهرة (الجزء الأول، أكتوبر 1934).
- مجلة مَجْمَع اللُّغَة العَرَبِيَّة دمشق، (المجلد 46، الجزء الثالث، تموز 1971).

نـــدوات

- ندوة قَضايا المُصطلح في الآداب والعلوم الإنسانيَّة 9-11 مارس 2000، المجلد الأول، د. الحسين كنوان، أهميَّة الصِّيغ الصَّرفيَّة في توحيد الاستعمال الاصطلاحي والربط المَعرفي بين العلوم.
- ندوة قَضايا المُصطلح في الآداب والعلوم الإنسانيَّة 9-11 مارس 2000، جامعة مولاي إسماعيل – كلية الآداب مكناس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب ظهر المهراز – معهد الدِّراسَات المُصطلحِيَّة– فاس، المجلد الأول، أمين عبد الكريم (ميشيل باربو) جامعة ستراسبورغ فرنسا، بناءَ المُصطلَح الحديث على الترجمة أم على القيم الدلاليَّة والسِّيمائيَّة الأصيلة؟.
- ندوة قَضايا المُصطلح في الآداب والعلوم الإنسانيَّة 9-11 مارس 2000، إبراهيم الخطابي، المُصطلح العربيّ وإشكالية التَّرجَمة والتعريب، المُجلد الثاني.

بحوث في الترجمة

الخصائص الدلالية للغة العرب ومبدأ الترجمة منها

دلالة "الفراغ" بين المعجم والسياق القرآني – أنموذجاً

د.عبد القادر سلاّمي

جامعة تلمسان–الجزائر

مقدمة:

لئِنْ ارتبطتْ التّرجمةُ بمعانٍ لغويةٍ أهمُّها: سِيرة فَرْدٍ من الناس أو تاريخ حياته أو تفسير الكلام وشرحه أو التَّفسير لِمَا عَجُم واستُغْرِبَ؛[1] فإنّ المُنظّرين والكتّاب المُترجمين يتّفقون على أنّها تعني من حيثُ الاصطلاح: "نَقْلُ كلامٍ أو نصٍّ مِنْ لغةٍ إلى أخرى". فابنُ المُقفّع (ت 142هـ) عند ابنِ النّدِيم (ت 438هـ) أحدُ النَّقَلة مِن الفَارِسي إلى العَربي.[2] "ويُعدُّ عادل زعِيتر أحدَهم في العهد الحديث. وليسَ أيُّ نَقْلٍ لنصٍّ في لغةٍ إلى نصٍّ في لغة أخرى هو التّرجمة، إذْ إنَّ للنّقْلِ قواعدٌ محدّدةٌ لا بدّ مِنْ أنْ نُراعيها، وإلاّ فَقَدْنا الحقَّ في تسميةِ النصِّ المُتَرْجَمِ تَرجمةً.[3]

والنقل من لغة إلى أخرى هو في حقيقة الأمر نقل نص من لغة إلى نص في لغة أخرى، مما يستدعي وجود نصّين: نص الأصل أو (الأصل) ونص الترجمة أو (الترجمة) بمعنى النص المترجم. إن اللغة التي يكتب بها نص الأصل، تسمى "لغة الأصل"، واللغة التي ينقل إليها نص الأصل تسمى "لغة الترجمة". وليس أي نقل لنص في لغة ما إلى نص في لغة أخرى هو الترجمة، إذ إن للنقل قواعد محدّدة لابدّ من أن نراعيها، وإلاّ فقدنا الحقّ في تسمية النص المترجم ترجمة.[4]

---

[1] ينظر: الجوهري: **الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية:** 1928/5، مادة (رجم) والفيروز آبادي: **القاموس المحيط،** 84/4، مادة (ترجم) وابن منظور: **لسان العرب،** 229/12، مادة (رجم) و**المعجم الوسيط:** 83/1، مادة (ترجم).

[2] ابن النديم: **الفهرست،** ص 523.

[3] أسعد مظفر الدين حكيم: **علم الترجمة النظر،** ص 40.

[4] المرجع نفسه، ص 40.

الترجمة بين الإمكان والتعذّر

وضع الجاحظ (ت 255هـ) الصفات الواجب توفرها في التُّرجمان، حيث قال: "ولابُدَّ للتُّرْجُمان من أن يكونَ بَيانُهُ في نفس الترجمة، في وزن علمه في نفس المعرفة، وينبغي أن يكون أعْلَمَ الناس باللغة المنقولة والمنقول إليها، حتى يكون فيهما سواء وغاية، ومتى وجدناه أيضاً قد تكلَّم بلسانَيْن علمنا أنّه قد أدْخلَ الضَّيْمَ عليهما؛ لأنَّ كلَّ واحدة من اللغتيْن تجذِبُ الأخرى، وتأخذ منها، وتعترضُ عليها، وكيف يكون تمكُّن اللّسان منهما مجتمعيْن فيه كتمكُّنه إذا انفَرَد بالواحدة، وإنّما له قوَّةٌ واحدة، فإنْ تكلَّم بلغة واحدة استفرغَت تلك القوّة عليهما، وكذلك إنْ تكلَّم بأكثَرَ من لغتَيْن، على حسَاب ذلك تكون التَّرْجَمة لجميع اللغات، وكلَّما كان البابُ من العلْم أعمق وأضيَق، والعلماءُ به أقلّ، كان أشدّ على المترجم وأجدر أن يُخطئ فيه، ولن تجدَ البتَّة مترجماً يفي بواحد من هؤلاء العلماء".[5]

لقد رسم الجاحظ معالم نظرية متكاملة للترجمة ما زالت صالحة حتى يومنا هذا، وتقوم على:

1. الإلمام الكامل باللغتين المنقولة والمنقول إليها، وما يتّصل بهما من نحو وإعراب؛
2. الإلمام بموضوع الترجمة؛
3. ضرورة البيان والتبيين، والمراجعة والتدقيق وتلافي الخطأ؛
4. عُسر ترجمة الشّعر بل استحالة ذلك؛ فمتى تُرجم الشعر العربي فقد وزنه وسرّ جماله؛
5. ترجمة كتب الدّين عويصة، وتستلزم شروطاً خاصة والخطأ فيها أضرُّ؛
6. أهمية اللفظ، أي ما ينتظم بالألفاظ من الكلام، واستهداف القارئ.[6]

فالجاحظ وإن كان لا يلغي مبدأ الترجمة في شيء إلاّ أنهُّ يعتقد أنَّ أكثر المترجمين مراساً قد يجد نفسه عاجزاً أمام بعض المصطلحات والتعابير التي لا يجد لها مقابلا مطابقاً أو مكافئاً، فيضطر إمّا إلى إهمالها في حالة العجز المطلق، أو الدوران حول معناها، أو شرحها بملاحظ

[5] الجاحظ: **الحيوان**، 1/76-77.

[6] ينظر: محمد الديداوي: **الترجمة والتواصل**، ص 84-87 والجاحظ 1969: 1/74-79.

على هامش الترجمة والتي يعدُّها بعضهم دليل ضعف؛ في حين يفترض في المترجم الجيّد أن يكون في مستوى فكري لا يقلُّ عن مستوى مؤلّف النص الأصلي، وأن تتساوى معرفته بالموضوع مع معرفة المؤلف، وبانعدام هذا الشّرط يسهل الوقوع في سوء فهم النصّ ويجعل الاطمئنان إلى عدم ضياع المرامي الدقيقة للنص عن طريق الترجمة أمراً غير مؤكد.[7] فالمترجم "لا يؤدّي أبداً ما قال، على خصائص معانيه، وحقائق مذاهبه، ودقائق اختصاراته، وخفِيَّاتِ حدوده، ولا يقدر أن يوفّيها حقوقها، ويؤدّي الأمانة فيها، ويقومَ بما يلزمُ الوكيل، ويجب على الجَرِيِّ، وكيف يقدر على أدائها، وتسليم معانيها، والإخبَار عنها على حقِّها وصدقها، إلاَّ أنْ يَكُونَ في العلْمِ بمعانيها، واستعمال تصاريف ألفاظها، وتأويلاتِ مَخَارِجِها، مثْلَ مؤَلِّف الكتاَبِ ووَاضِعِه"،[8] عارِفٍ بـ "أبْنيَة الكلام، وعاداتِ القَوْم، وأسبَابِ تَفَاهُمِهم".[9]

وهو أمرٌ أكدّه جورج مونان بعده بقرون ومبرزاً دور الثقافة في عملية الترجمة، بقوله: "ونحن نرى أنّ الترجمات كالنّساء، فلكي تكون كاملة وافية يجب أن تكون أمينة وجميلة معاً. ومن المؤكَّد أنَّ هذه المثالية صعبة المنال، ولكنّها المثالية التي يؤكّدها الجميع"،[10] وهذا الأمر لا يحول دون تقديم النّصح للمترجمين المجيدين، فـ "لكي نترجم فإنّ معرفة اللغة وحدها لا تكفي، بل يجب أن نضيف إليها البلد الذي يتحدث هذه اللغة وعاداته وأخلاقه وحضارته وثقافته، وذلك عن طريق اتصالات مباشرة في البلد نفسه الذي يتحدّث هذه اللغة".[11]

---

[7] ينظر: إنعام بيوض منور: **الأساليب التقنية**، ص 2.

[8] الجاحظ، **الحيوان**، 17/75-76.

[9] المرجع نفسه، 78/1.

[10] جورج مونان: **علم اللغة والترجمة**، ص 105.

[11] المرجع نفسه، ص 51.

على أن الترجمة عملية شبه مستحيلة[12] خاصة إذا قام عليها غير المختصّ من الأفراد أو المجامع، غير المضطلع من لغة بل لغات تتماثل فيها الكلمات بعضها مع بعض في اللغات المختلفة، فمثلاً يوجد فرق كبير، في الإنجليزية، بين الكلمتين "ape" (قِرْد كبير الحجم كالغوريلا)، و"monkey" (قِرْد صغير الحجم)، على حين توجد كلمة واحدة في اللغة الفرنسية للتعبير عنها، وهي "singe".[13]

فهل يستتبع هذا القول بأن متحدثي الإنجليزية يفهمون الفارق بين القردة الصغيرة و الكبيرة بدرجة أكبر من متحدثي الفرنسية؟

من واقع تجربة ر. ل تراسك فإن الأمر ليس بالبَدَهي؛ لأننا "نرى أن العديد من متحدثي الإنجليزية ليس لديهم أيّ فكرة عمّا يميز هاتين المجموعتين من الحيوانات، ولذلك فهم يستعملون كلمتي "ape" و"monkey" بالتبادل دون النظر إلى ما تعنيه كل منهما بدقة".[14]

على أنّ هناك حالات أخرى أكثر تعقيداً حين تعرض مجموعات من المعاني يتم تقسيمها في اللغات المختلفة إلى كلمات متباينة تماماً، تعبر الكلمات الإنجليزية "road" (طريق)، "street" (شارع)، "way" (ممرّ أو طريق) عن المعاني نفسها التي تعبر عنها الكلمات الفرنسية الخمس الآتية :"route"، "rue"، "chemin"، "voie"، "chaussée"، ولكن لا تماثل الكلمات الإنجليزية أيّاً من الكلمات الفرنسية، ينطبق الأمر ذاته على الكلمات الإنجليزية "hard" (صعب)، "harsh" (قاس)، "rough" (خشن) والكلمات الفرنسية "dur"، "rêche", "rude", "âpre", "rigoureux"، وبالمثل الكلمات الإنجليزية "large" (واسع)، "big" (كبير)، "great" (عظيم)، "grand" (فخم)

[12] في حالات أخرى تكون الترجمة صعبة أو حتى مستحيلة، وهي بلا شكّ حالات نادرة، بسبب العقبات الناشئة عن اختلاف البنية النحوية لبعض اللغات. ينظر: جورج مونان: **علم اللغة والترجمة**، ص 51، ور. ل. تراسك: **أساسيات اللغة**، ص 53-54.

[13] ر. ل. تراسك: **أساسيات اللغة**، ص 69.

[14] المرجع نفسه، ص 70.

والكلمات الفرنسية، نحو "grand"، "gros"، وهكذا.[15]

فإذا كان هذا حال ترجمة تميل نحو العُسْر بين لغتين يتحدثانهما بلدان تتشابه تقاليد مجتمعاتهما وتتقاسمان الخلفية الثقافية نفسها، فإلى أيّ مدى تبلغ صعوبة الترجمة بين لغتي مجتمعيْن تتباين عاداتهما وخلفياتهما الفكرية على نحو ما هي عليه الفرنسية والعربية أو الإنجليزية والعربية؟

الفراغ " بين المعجم و السياق القرآني

(فَرغَ) أصلٌ صحيحٌ يدلُّ على خُلُوٍّ وسَعة ذَرْعٍ. من ذلك الفراغُ: خلافُ الشُّغْل. أمّا قوله تعالى: ﴿سَنَفْرُغُ لَكُمْ أَيُّها الثَّقَلاَنِ﴾،[16] فهو مجازٌ، والله تعالى لا يَشْغَلُهُ شأنٌ عن شَأن. قال أهلُ التّفسير: سنفْرُغُ، أيْ نَعْمِدُ.[17]

وقد وردت المادة خمس مرّات[18] في القرآن الكريم لازمةً ومتعدّيةً وحالاً، منها قوله تعالى:﴿وأصبحَ فُؤَادُ أُمِّ مُوسَى فارغاً﴾[19] قال أبو عبيدة (ت 210هـ) "مجازُه: فارِغاً منَ الحُزْنِ لِعِلْمِها أنَّهُ لَمْ يَغْرَقْ. ومنه قولهم (دَمٌ فِرْغٌ، أي لا قَوَدَ فيه ولا دِيَّةَ فيه"[20] وهو عند ابن قتيبَة (ت 275هـ)" من أَعْجَب التفسير. فهو عنده ممّا أشكَل وغَمُضَ بالاختصار أو الإضْمار، إذْ كيف يكونُ فُؤَادُها منَ الحُزْن فَارِغاً في وَقْتِها ذاك، والله سُبْحَانَهُ يقولُ: ﴿لَوْلا أَنْ رَبَطْنَا على قَلْبِها﴾؟![21] وهل يُرْبَطُ إلاَّ على قَلْب الجَازِعِ والمَحْزُونِ؟! والعَرَبُ تقولُ للخائف والجَبَان (فُؤَادُهُ هَواءٌ)؛ لأنَّه لا

---

[15] ر. ل. تراسك: أساسيات اللغة، ص 69-70.

[16] سورة الرحمن آية: 31.

[17] ابن فارس: **معجم مقاييس اللغة**، 493/4 مادة (فرغ).

[18] ينظر كذلك: [سورة الشرح آية: 7] و[سورة الكهف آية: 96] [سورة البقرة آية : 250] و[سورة الأعراف آية: 126].

[19] سورة القصص آية: 10.

[20] أبو عبيدة: **مجاز القرآن**، ص 95/2.

[21] سورة القصص آية: 10.

يَعِي عَزْماً ولا صَبْراً. قال الله: ﴿وأفْئِدَتُهُم هواءٌ﴾[22] وقد خالَفَهُ المُفَسِّرُونَ إلى الصَّواب، فقالوا أَصْبَحَ فَارِغاً منْ كلِّ شيءٍ إلاَّ منْ أَمْرِ مُوسَى؛ كأَنَّها لَمْ تَهْتَمَّ بشيءٍ – ممَّا يَهْتَمُّ بِهِ الحَيُّ – إلاَّ منْ أَمْرِ وَلَدِها.[23]

ويُعَدُّ الفرّاء (ت 207هـ) من بين المفسّرين الذين خالفُوا أبَا عبيدة إلى الصَّواب، حين قال في تفسير الآية السّابقة: "قد فَرَغَ (يعني قَلْبَ أمِّ موسى) لهَمِّهِ، فليْسَ يَخلط هَمَّ مُوسى شيءٌ. وقوله: ﴿إنْ كادَتْ لَتُبْدِي بِهِ﴾[24] يعني باسم مُوسى أنَّهُ ابنُها25 وذلك أنَّ صَدْرَها ضَاقَ بقول آل فِرْعَونَ: هو ابنُ فِرْعَون، فكادَتْ تُبْدي به أي تُظهرُه. وفي قراءة عبد الله (ابن مسعود): (إنْ كادَتْ لَتُشْعِرُ بِهِ) وحدَّثَنا أبو العبَّاس قال حدَّثَنَا محمّد قال حدَّثَنا الفَرَّاء قال: حدَّثَنِي ابنُ أَبِي يَحْيَى بِإِسْنَادٍ لَهُ أَنَّ فَضَالَة بن عُبَيْد الأنْصَارِيّ منْ أصْحَابِ النبيّ عليه السّلام قرأَ: (وَأَصْبَحَ فؤَادُ أُمِّ مُوسَى فَزِعاً) من الفَزَع".[26] أمّا الأخفش الأوسط (ت 215هـ) فرأى في قوله:﴿فارِغاً إنْ كادَتْ لَتُبْدِي بِهِ﴾[27] " فارِغاً منَ الوَحَى،* إذْ تَخَوَّفَتْ على مُوسى، إنْ كَادَتْ لتُبْدي بالوَحَى، أيْ تظهِرُه".[28]

على أنّ هناك وجهة نظر حديثة في هذا الشأن تدعم هذا المذهب قدّم لها عالم اللغة الألماني الشهير "إدوارد سابير" وطورّها تلميذه "بنيامين لي ورف"،* مفادها أنّ الترجمة بين لغتين مختلفتين

---

[22] سورة إبراهيم آية: 43.

[23] ينظر: ابن قتيبة: تفسير غريب القرآن، ص 328-329.

[24] سورة القصص آية: 10.

[25] وهو التأويل نفسه الذي ذهب إليه ابن قتيبة وهو نقله عن الفرّاء بأمانة. ينظر: ابن قتيبة: **تأويل مشكل القرآن**، ص 226.

[26] الأخفش الأوسط: **معاني القرآن**، 307/2.

[27] سورة القصص آية: 10.

* الوَحى: العَجَلَةُ والإسْراعُ والصَّوت. انظر: الفيروزآبادي: القاموس المحيط: 401/4، مادة (الوحي) وابن فارس: معجم مقاييس اللغة: 93/6، مادة (وحى).

[28] الفراء: معاني القرآن: 433/2.

* لذلك تمّت تسميتها بنظرية "سابير – ورف"، في حين فضل بعضهم تسميتها بـ "نظرية الاتصال اللغوي".

أمرٌ مستحيلٌ. ولئن كانت لا ترقى إلى مستوى الإجماع، بالرغم من كونها على درجة كبيرة من الأهمية، إلاّ أنّه يمكن التعبير عن تلك النظرية بطرق عدة وبدرجات متباينة وإن كانت الصياغة الشائعة لها تقول: "يؤثر تركيب لغتنا بدرجة كبيرة على الطريقة التي نستوعب العالم بها".[29]

لقد اشتغل "ورف" مفتشاً في تأمين الحرائق فبل اشتغاله بعلم اللغويات، فأمكنه وفق تحريات قام بها حرص العمّال في تعاملهم مع أنابيب الغاز الملأى، في مقابل تراجع ذلك الحرص عند التعامل مع الأنابيب الفارغة. وهو تصرّف غير سليم؛ لأنك إذا أشعلت ثقاباً في أنبوب مملوء فإنّ الغاز يشتعل على الفور، أمّا إذا أشعلت أنبوبة فارغة فإن الغاز المتبقي داخلها والمتبخّر سينفجر بعنف، لذا تمكّن "ورف" من أن يستنتج وجود شيء ما يحوم حول معنى كلمة "فارغ" والتي حثّت العمال على مثل هذه اللامبالاة أو هذا الفعل الطائش.[30]

فهل لنا، بعد الذي قدّمنا له بالشّواهد، أن نعمد إلى ترجمة "فارغ" ترجمة ساذجة بمصطلح " vide" الفرنسية أو " empty " الإنجليزية، ليعدّ ذلك ترجمة متكافأة تعكس قدرتي اللغتيْن على استيعاب القدر المعنوي المشترك فيهما، خاصّة إذا تعلّق الأمر بالبُعد العقدي فيهما، مادام الأمر يتعلّق بأعلى مستوى صوابي للغة لعرب ممثّلاً في القرآن الكريم، وأسباب نزوله وفق سياقاته المختلفة ؟

الخاتمة

ذهب محمد شرف سنة 929م في أمر الترجمة والمترجمين يقول: "وقد سار معربو هذا الزّمان ومترجموه في نقل اللغات الفرنجية على طرق مختلفة، فابتّدع هذا أسلوباً جرى عليه خالفه فيه غيره، واستنَّ آخرُ سُنَّةً لم يُسايره عليها أحدٌ، وصار كلُّ معرِّب يضعُ لنفسه منهاجاً لتصوير الألفاظ والمعاني أو لتعريبها، وانطلقت الأقلامُ والألسنَةُ بالأعِنَّة، ووضعت أوضاعٌ وصيغت

---

[29] ر. ل. تراسك: **أساسيات اللغة**، ص 70.

[30] المرجع نفسه، ص 70-71.

ألفاظٌ بطرُق مختلفة لا تؤدّي المقصود منها، وشطَّ المعرِّبون عن الصّواب شَطَطاً بعيداً. وجاء فيما ظهر من الكتب العلمية المعرَّبَة التي تدرّسُ في مدارس الحكومة أو ما نُشر في الصّحف اليومية والمجلاّت خَلْطٌ كبيرٌ".[31]

هذا، ولئِنْ لمْ تكُن التّرجمة منذُ أنْ اتُّخذت جسْراً للتّواصل بينَ الثّقافات المُختلفة، مشروعاً تقومُ عليه المؤسّسات دونَ الأفرادِ، ولَنَا في "بيْتِ الحِكْمة" قديماً و"المَجْلِسِ الأعْلى للثّقافة" في مَشرُوعهِ القَوْمي للتّرجمة بمِصْرَ حديثاً، والمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر (أكاتاب) بدمشق التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)، وغيرها من المراكز والمنظمات الحكومية في الوطن العربي الكبير، فإنّ أمْرَها يجبُ أن يُسندَ في الحالتَيْنِ إلى مَنْ يَمْتَلِكُ ناصِيَةَ العِلْمِ ويَسْلُكُ في أدائِها مَسْلَكَ أصْحابِ الرِّسَالاتِ.[32]

---

[31] ينظر: حسني زينة: **أثر الترجمة في تكوُّن البلاغة العصرية**، ص 212.

[32] ينظر: **وديع فلسطين**: عادل زعيتر مترجم ذو رسالة، ص 3.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- ابن فارس: **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1399هـ-1979م.
- ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم:
  * **تأويل مشكل القرآن**، شرح السيد أحمد صقر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 3، 1401هـ - 1981م.
  * **تفسير غريب القرآن**، تحقيق السيد أحمد صقر، دار الكتب العلمية، 1398هـ.
- ابن منظور، **جمال الدين: لسان العرب**. بيروت: دار صادر للطباعة والنشر، 1956م.
- ابن النديم، محمد بن إسحاق: **الفهرست**. تحقيق مصطفى الشويمي. تونس: الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985م.
- الأخفش الأوسط، **سعيد بن مسعدة: معاني القرآن**، تحقيق فايز فارس، دار البشير ودار الأمل، ط 2، 1400هـ-1401هـ - 1979م-1981م.
- أنيس، إبراهيم وآخرون: **المعجم الوسيط**، دار الفكر، بيروت، دت.
- أبو عبيدة، معمر بن المثنّى: **مجاز القرآن**، تحقيق محمد فؤاد سزكين، مكتبة الخانجي بمصر، دت.
- تراسك، ور. ل.: **أساسيات اللغة**، ترجمة رانيا إبراهيم يوسف، ط 1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة 2002م.
- الجاحظ، عمرو بن بحر: **الحيوان**، تحقيق عبد السلام محمد بن هارون، دار الكتاب العربي، ط 3، بيروت، 1969م.
- الجوهري، إسماعيل بن حمّاد: **الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية**. تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار دار العلم للملايين، ط 3، بيروت، 1984م.
- حكيم، مظفر الدين أسعد: **علم الترجمة النظري**. دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر 1989م.
- الديداوي، محمد: **الترجمة والتواصل: دراسة تحليلية عملية لإشكالية الاصطلاح ودور المترجم**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2000م.
- زينة، حسني: **أثر الترجمة في تكوُّن البلاغة العصرية**، مجلة الفكر العربي، معهد الإنماء العربي. بيروت، العدد 46، 1987م.
- الفرّاء، يحيى بن زياد: **معاني القرآن**، تحقيق محمد علي النجار وأحمد يوسف نجاتي، عالم الكتب، بيروت، 1980م.
- فلسطين، وديع: عادل زعيتر **مترجم ذو رسالة** دمشق: مجلة مجمع اللغة العربية. المجلد 76، الجزء 1، دمشق،

2001م.

- الفيروزآبادي، مجد الدين: **القاموس المحيط**. دار الجيل بيروت، دت.
- منور، إنعام بيوض: **الأساليب التقنية: الأساليب التقنية للترجمة: دراسة نقدية مقارنة لأساليب الترجمة من منظور الأسلوبية المقارنة لـ "فيني وداربلني، وتطبيقاتها على الترجمة الأدبية في ترجمات كتاب" النبي" لجبران خليل جبران**. رسالة ماجستير مقدمة إلى معهد الترجمة في جامعة الجزائر، 1992م.
- مونان، جورج: **علم اللغة والترجمة**. ترجمة أحمد زكريا إبراهيم ومراجعة أحمد فؤاد عفيفي، مجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2002م.

المحاكمة العقلية أداة المترجم الأولى

كريستين ديريو

ترجمة الدكتور عادل داود

قد يبدو مثيراً للجدل حثُّ المترجم على البحث في ذاته عن الأداة الرئيسة لعمله، وذلك في عصرٍ كثُرت فيه الأدوات المعلوماتية التي تُعيْن على الترجمة. إذ تُقدِّم الأدوات الخارجية الفائدةَ للمترجم، سواء أكانت أدوات للترجمة، مثل: الكتيّبات والموسوعات والمعاجم؛ أم أدوات إلكترونية، مثل: بنك المعلومات التوثيقية أو بنك المصطلحات. بيد أنها لا تؤدي إلا دوراً مساعِداً في العملية المتقدِّمة على الترجمة. فتكمن تلك العملية في نشاط ذهني يستحضر معارف لغوية ومعارف تَعدو إطار اللغة، لكنه يُشرِك أيضاً عملية الاستيعاب المتسلسلة. ويمكن أن تُحشد هذه المعارف في حالة الترجمة، فيستلزم ذلك اكتساب المترجم لها اكتساباً سابقاً، ليستحضرها بنحو انتقائي من الذاكرة (طويلة الأمد) إلى الذاكرة (قصيرة الأمد)؛ وهذا ما يجعلها قابلة للاستعمال توّاً. ويمكن جمعها أيضاً، إذ يبحث المترجم المتيقّن بعدم درايته خارج ذاته عن معرفة دقيقة يفتقدها.

غير أن هذه المعارف المحشودة أو المجموعة، وإنْ كانت ملائمة ومناسبة، فهي ليست إلا عناصر أولية وعقيمة، ما دام لم يستوعبها المترجم ولم «يخصّبها» بربطها بنص الترجمة، أي بالمعنى المعبَّر عنه.

وتتطلب هذه العملية في الاستيعاب – التي من شأنها الانتهاء إلى بناء المعنى، وهو أسّ الترجمة – إجراءَ محاكمة عقلية. وهذا في الواقع منهج استدلالي يكمن في استنتاج طرح من طرح آخر عن طريق مراحل متلاحقة تتبع محاكمة عقلية، للسماح بإنشاء علاقات بين «المَقول»، أي النص الذي كتبه الكاتب؛ و«المعروف»، أي ما يعرفه المترجم عن الموضوع أو عن الموضوعات ذات الصلة. فهذا المنهج جوهري في تسلسل العملية الترجمية، والحقُّ أنه يندرج

بصورة مفيدة في أثناء الطور الدليلي، فيكون أداة لازمة للفهم؛ وكذلك في أثناء الطور المُسمِّي، فيسمح بتدارك جهل محتمَل بالمصطلحات، إذ يحدِّد اختيار الصياغة في لغة الترجمة.

الطور الدليلي

فلنأخذ مثالاً وهو مقطعٌ قصير من تقرير يتحدث عن الحصول على المعادن النفيسة التي تتضمنها القطع الإلكترونية في الحواسيب الخُردة.

Seven tonnes of computer usually yield a tonne of gold-bearing components, which are crushed to a gritty powder. The amount of precious metal in the powder is determined, and customers are paid according to assay results.

ينبغي أن تكون الآلية الاستدلالية مستنفرةً، ومستعدةً للدخول حيز الفعل عند أدنى حيرة في الفهم. ومحفِّزها هنا هو قراءة الاقتران في العبارة، الذي أقل ما يقال عنه إنه غير متجانس: ... customers are paid... فالمعهود أن يَدفع الزبائن المالَ، ولا يتفق مع العرف التجاري أن يُدفَع للزبائن. ههنا، يَفرض إجراء المحاكمة العقلية نفسه؛ فيتعين انطلاق تحكيم العقل من مؤشرات يقينية، ليتقدَّم مع سَوْق مقترحات منطقية، نحو:

- تُجمَع الحواسيب الخردة.
- تُستخرَج منها القطع التي تحتوي على شُذور الذهب.
- تُسحق هذه القطع.
- تُقاس نسبة الذهب في هذا المسحوق.
- يجري الدفع على أساسه.

يُلاحَظ أنَّ المؤشرات اليقينية المتوفرة تتناول الأفعال. وينبغي الآن إعادة بناء المشهد الحواري لتحديد الأطراف الفاعلة فيه.

- مَن يجمع الحواسيب؟

فلْنقُل إنهم المشتغلون بالخردة.

– مَن يستخلص منها القطع التي تحتوي على الذهب؟

عمال مصنع إعادة التدوير.

– مَن يَسحق القطع؟

تقنيون في مصنع إعادة التدوير.

– مَن يحلِّل المسحوق ليقيس نسبة الذهب فيه؟

إنهم بالتأكيد تقنيون مخبريون في مصنع إعادة التدوير.

– مَن الذي يدفع ومَن المدفوع له؟

مصنع إعادة التدوير يدفع للمشتغلين بالخردة، الذين يجلبون له المادة، التي ستخضع لمعالجة جديدة.

خُلاصة القول: يزوِّد العاملون في الخردة مصنعَ إعادة التدوير بحواسيب الخردة، التي يحصلون عليها من مرمى النفايات أو يجلبونها بصورة مباشرة من الشركات التي تودّ التخلص منها. ويمكن للمصنع – مبدئياً– سداد المال لمصلحة تجّار الخردة وفق وزن الجهاز المسلَّم، ولكن لمّا كانت كمية الذهب المستخلصة متغايرة، دُفِع لهم في حقيقة الأمر على أساس المقدار الفعلي للذهب في المنتَج المتوفر. ومن الواضح أن مصنع إعادة المعالجة هو الذي يَدفع لتجار الخردة، فهؤلاء هم (مزوِّدو) المصنع، لا (زبائنه)؛ وإنْ ورَدَ اللفظ المقابِل: (زبون) بصورة عفوية إلى ذهن المترجم الذي يقرأ customer، والذي يجب عليه الحذر من النقل الحرفي.

وإذا آلَ إلى كتابة (مزوِّد) مكافِئاً للّفظ الإنكليزي customer، فهل يتعيَّن بذلك استنتاج وجود خطأ في النص الأصلي؟ بالتأكيد لا. والحقُّ أن استنتاجاً كهذا يفترض الآتي: (1) الحقول الدلالية قابلة للتطابق بصورة طبيعية في اللغتين، ومن شأن بعضها التوافق مع بعض، وكذا حال (مزوِّد) الذي يستحضر بالإنكليزية دوماً: supplier. (2) تَفرض المقابِلات المُعدَّة سابقاً نفسها على المترجم، الذي يجب عليه – حُكماً– إيجاد supplier في النص الإنكليزي ليمتلك الحق، بل ليكون مُلزَماً، بكتابة (مزوِّد). غير أننا نعلَم بعدم وجود شيء من ذلك البتة؛ ويثبت هذا المثال

الأمرَ مرة أخرى، فالمنهج الاستدلالي الذي يطبّقه المترجم – والذي يستند من ناحية إلى سياق الكلام، ومن ناحية أخرى إلى باعه في العلاقات التجارية– يتيح له المحوَ الدقيق من حقل customer الدلالي لكل ما يلوْح عليه سلوك الشاري حصرياً، فلا يَحتفظ إلا بمفهوم الشريك التجاري.

والمترجم إذ لا يتبنى اللفظ (زبون) تبنياً أعمى، يُظهِر استقلاليته إزاء الوسائل اللغوية المستعملَة في إنشاء النص الأصلي، وحريته حيال المقابِلات الموجودة سابقاً؛ وهو الذي يقرر في نهاية المطاف الاحتفاظ بها أو تركها. وسنتبيّن أن اختيار المترجم لا يلغي على الإطلاق مقابلاً مفهرَساً؛ وهو في هذه الحالة الثنائي: customer– زبون. فهذا المقابل موجود قبل قرار المترجم، وسيدوم بعده من غير أن يصيبه تأثير منه. ويظلّ هذا المقابل صالحاً خارج السياق وعلى مستوى اللغة، ولا يكون بالضرورة كذلك ضمن السياق وعلى مستوى القول.

بيد أننا نقرأ في الجملة ذاتها أن كمية precious metal محدودة. ويشير وجود gold-bearing components في الجملة السابقة إلى نوع هذا المعدن النفيس. فنحن هنا أمام بدل اشتمال، أو ما يسميه بيرنارد بوتيه: الوحدة المعجمية الكبرى.

لِنقارن الآن أداء العمل من دون تشغيل الآلية الاستدلالية: «تُحدَّد كمية المعدن النفيس الذي يتضمنه المسحوق، ويُدفَع للزبائن وفقاً لهذه النسبة»، مع الأداء الذي يمكن تقديمه مع تطبيق هذه الآلية: «يُحدَّد مقدار الذهب في هذا المسحوق، ويجري الدفع للمزوِّدين على أساسه».

نتبيّن أن المترجم لم يحتجِ اللجوء إلى أيِّ أداة خارجية لتنفيذ ترجمة ناجعة. إذ إنّ كل كتيّب أو معجم أو بنك معلومات، مهما كانت طبيعته، قد لا يُقدِّم – في هذه الحالة – أدنى عون، ما دامت جميع المؤلَّفات والأوراق تُفهرِس بالطبع: (زبون) مقابل customer، و(معدن نفيس) مقابل precious metal. فالمترجم قد اغترَف ببساطة – في ذاته– من المصادر الضرورية لاستيعاب معنى النص، ليُبلي – في المآل– بلاء حسناً.

الطور المُسمّي

يكون المترجم في هذه المرحلة قد استجلى معنى النص، واستعدَّ للتعبير عنه بلغة الترجمة (لغة الوصول). ويستثمر في سبيل ذلك مصادرَ هذه اللغة، ليجد فيها الوسائل الكلامية وينقل ما عنَاه الكاتب بالنحو الأمثل.

فالبحث عن التعريف بالأشياء يرجع إلى التدليل، لأنه يفيد الفهم؛ أما البحث عن مسميات المفاهيم فيعُود إلى علم التسمية لأنه يندرج في استثمار الوسائل التعبيرية.

وفي الترجمة التقنية، يُعدّ البحث الدقيق عن المصطلحات خطوةً أساسية في العموم؛ وتَكثر بنوك المعلومات والمعاجم والألفاظ من الأجناس كلِّها لِسَدِّ هذه الحاجة. ولا جَرم أنّ لهذه الأدوات فائدتها، ولكن لا ينبغي أن يحجب استعمالها المتكرِّر –ما إنْ يجهل المترجم لفظاً– الدورَ الأساسي للمحاكمة العقلية. فيمكن للمترجم حلّ الكثير من المشكلات الناجمة عن جهل في المصطلحات من غير أن يزوَّد بشيء، ما خلا ذهنه اليقظ.

ونأخذ لتوضيح هذه النقطة مثالاً مقتطَعاً من مقال يتحدث عن الأقراص الضوئية التي تحمل ذاكرة الحواسيب، فيشرح كاتب المقال أن القرص الضوئي يُشتقّ بصورة مباشرة من قرص الفيديو الرقمي، مكرِّراً تقنيته نفسها.

The technology has two great advantages as a storage medium. It can pack a lot of information in a small space, and the recording is permanent. The information stays put even if the power goes off or someone presses the wrong button. An optical disc that is 12 centimeters in diameter contains about 600 megabytes of information and sells for less than 12 pounds. An optical publisher, for example, could replicate a disc containing a set of any country's telephone directories or maps as easily as pressing an LP.

وتقدِّم الجملة الأخيرة من هذه الفقرة بياناً جلياً لما نذهب إليه. لكن ترجمة الفقرة بكاملها تستدعي بعض التعليقات التي تسوّغ تحريض المحاكمة العقلية لدى المترجم.

فالمعنى في المجمل واضح. وتَعرض التقنية الموصوفة ميْزتَين أساسيتَين، هما: إمكان حفظ

حجم كبير من المعلومات على مساحة صغيرة، أي القدرة الكبيرة للوسيلة؛ وكفاءة الحفظ، أي الأمان الموجود فيه. فلا تُفقَد بذلك المعلومات في حال انقطاع التيار الكهربائي أو القيام بحركة خاطئة. ويحتوي القرص الضوئي البالغ قطره 12 سم على نحو 600 ميغا بايت، وهذا ما يتيح – مثلاً – حفظ كامل دليل الهاتف أو الخرائط العامة في البلد. والهدف – كما يظهَر بوضوح مع هذه الأمثلة الواقعية – هو جعل القارئ يدرك سعة قدرة الحفظ في القرص الضوئي، وأن يدرك – ضمنياً – كل الأهمية التي يمكن لقرص من هذا النوع تقديمها، حين يُقرَن بالحاسوب.

إنَّ فحوى هذه الفقرة بيّنٌ، ولكن ليس للمترجم أن يمتلك –مع ذلك– موقفاً سلبياً تجاه النص. فلا يكفُّ عن طرح التساؤلات على نفسه، ويُقحِم معرفته وخبرته، وينسج الروابط بين ما يقرؤه في اللحظة الراهنة وما أتى على قراءته للتو؛ ومثال ذلك: «An optical disc… megabytes contains about 600»؛ إذ يمكن أن تصيب المترجم الحيرةَ بقراءة هذه المعلومة المأخوذة على انفراد: 600 ميغا بايت؛ فهل هذا قليل؟ أم هو كثير؟

وقد حصل المترجم على الإجابة عن هذا السؤال قبل جملتين سابقتين: « It can back a lot of information in a small space». لكنَّ سؤالاً آخر يرِد على الفور إلى ذهن القارئ الذي يودّ تكوين فكرة عمّا تمثّله 600 ميغا بايت على دعامة قطرها 12 سم. فهل هذا أكبر بكثير من قدرة الدعائم المنافِسة؟ وتستجيب الجملة الأخيرة لهذا التطلع من القارئ عن طريق تشبيه يحمل طبيعة مفخّمة وهو يطرق الخيال. فما لبُّ المعلومة التي يأتي بها التركيب الآتي في هذا التحليل: «An optical publisher… could replicate a disc… as easily as pressing an LP»؟ يُفهم أن تصنيع القرص الضوئي ذي القدرة الكبيرة سهل سهولةَ سبك أسطوانة فونوغراف، ويستوعب القارئُ المترجمُ المعنى في هذه المرحلة.

فالمترجم إذ يحوز معارف تقنية من مستوى المعلومات العامة التي يمتلكها الجامعي غير المتخصص في العلوم، يعلم أن صناعة الأسطوانات الفونوغرافية تجري بطريقة السبك، وأن صناعة أقراص الفيديو والأقراص الضوئية تجري عن طريق الاستنساخ انطلاقاً من قالب جاهز.

والحاصل أنه لن يُدهش من رؤية المصطلح replicate، لأنه يدرك مسوِّغه. أمّا إنْ كان جاهلاً بكل شيء عن هذه التقنية، فيقرأ على نحو يفيده مقالاً علمياً مبسَّطاً عن الموضوع، ليُهوِّن عليه استيعاب معنى هذه الفقرة.

غير أن مسألة تسمية optical publisher تتبع نوعاً مختلفاً تماماً، يمنع حلّ هذه المشكلة. فماذا ندعو an optical publisher؟ ناشر بصري؟ لا بالتأكيد. ناشر الأقراص الضوئية؟ ربما. ولكن هل سَمح الاستعمال الشائع باستعمال هذا اللفظ؟ لا جدوى من إضاعة الوقت في البحث داخل المعاجم الضخمة، لأننا سنجد فيها الثنائية: بصري -optical؛ والثنائية: ناشر -publisher. وحينئذ، يتعين على المترجم أيضاً أن يغرِف في ذاته من المادة التي تتيح له حل هذه المشكلة في التعبير؛ لأن المسألة هنا تكمن في تحديد التسمية بلغة الترجمة، لا في فهم ما عناه الكاتب.

ويبقى ماثلاً في ذهن المترجم –لحظةَ مباشرةِ التعبير في لغة الترجمة– الترابطُ المنطقي الذي يُفيد بإرشاده، ولكنه «ينسى» الشكل الذي يأخذه في النص الأصلي. إذن:

– الجملة الأولى: تُعلن عن ميزتَين أساسيتَين في هذه التقنية.
– الجملة الثانية: تُعرِب عنهما.
– الجملة الثالثة: تُسوّغ الميزة الثانية المعرَب عنها.
– الجملة الرابعة: تُحدِّد بصورة كميةٍ الميزة الأولى المعرَب عنها.
– الجملة الخامسة: توضّح المؤشرات الكمية التي تقدِّمها الجملة السابقة بمساعدة مثال مألوف.

فيتيح النهج الاستدلالي – من جديد – اختيار الصياغة التي سيُحتفظ بها في نهاية المطاف من بين سلسلةِ جملٍ ممكنة، وصحيحة على جميع الصُّعد الدلالية والنحوية. فمثلاً يكون النص الأصلي توكيدياً لتعليل الميزة الثانية المصرَّح عنها في الجملة الثالثة: « The information stays put». وسيُنتَقى بالأحرى تركيب منفي، فلا يكون ذلك باسم المبدأ الذي تبرزه الدراسة التقابلية للّغتين، بل باسم منطق الكلام، أي هذا الكلام بالتحديد. "تبقى المعلومات محفوظة"، وهذه ميزة؛ فلِمَ هي كذلك؟ لأنه يتوضح بالتجربة أنَّ كل مستخدِمٍ للحاسوب يعلَم وجوب تخوّفه من

فقدان معلوماته. في أيِّ ظروف؟: «... if the power goes off ...». وهذا التخوّف لا يبدو واقعياً عندما يُطفَأ الجهاز عمداً، في الحالة التي يكون فيها المستخدِم سيد الموقف، ويستطيع قبل ذلك القيام بعملية الحفظ؛ بل على وجه الدقة حين لا يمتلك المستخدم هذه القدرة، أي عندما لا يكون سيد الموقف، وفي حالة انقطاع التيار الكهربائي خصوصاً. وهنالك ظرف آخر: « ... someone presses the wrong button». فهذه العبارة التصويرية تثير سلسلة من الأغلاط الممكنة التي تعدو الضغط على الزر الخطأ، من نحو: إرسال المستخدم أمراً خاطئاً أو غير مناسب عن طريق لوحة المفاتيح، أو يضغط بنحو يجافي الصِّحة على أحد الأزرار، أو يفتح قارئ القرص قبل الأوان... وينتهي المترجم في هذا السياق إلى اختيار ترجمة الجملة على النحو الآتي: «لا تُفقد المعلومات وإنِ انقطع التيار الكهربائي أو أُجريت حركة خاطئة».

ولنتناول الجملة الأخيرة، إذ إنَّ الكيفية الاستدلالية التي أتاحت استيعاب معناها، تتيح أيضاً ترجمتها من دون الاستعانة بأدوات ملموسة. فهل من اللازم تسمية optical publisher؟ وهل هو الذي يصنع واقعياً الأقراص بالاستنساخ انطلاقاً من قالب جاهز؟ تسمح المحاكمة العقلية بإظهار أنَّ وجود ألفاظ تقابِل المصطلحات: optical publisher و replicate لا يكون حتماً في المستوى ذاته من وجود مقابِلات: القرص الضوئي، مقابل optical disc و600 ميغا بايت، مقابل 600 megabytes في الجملة الرابعة. ويُفسَّر الاختلاف من عدم إمكانية التعبير عن معنى الجملة الرابعة من دون استعمال الألفاظ: القرص الضوئي و600 ميغا بايت، وأنه في الإمكان تماماً التخلي عن مقابِلات: optical publisher وreplicate للتعبير عن فحوى الجملة الخامسة؛ إذ لا تُضيف إليها شيئاً جديداً. ويُستعاض في هذه الحالة عن البحث المصطلحاتي بالمنهج الاستدلالي الذي يأتي بالنفع، ويُفضي إلى الترجمة الآتية:

إن تصنيع قرص ضوئي يحفظ دليل الهاتف أو جميع الخرائط العامة في البلد يضاهي في سهولته سبكَ قرص فونوغرافي.

وختاماً نقول إنَّ الأدوات المصطلحاتية تعود بالفائدة على المترجم المحترف الذي يتقن منهجها، ويستعملها استعمالاً معتدلاً في المكان الصحيح، ويحرص على عدم تفضيلها على حساب تفعيل كفاءته في المحاكمة العقلية.

يجب إذن أنْ تسفِر الكيفية الاستدلالية عن تحديد الضرورة الدقيقة للّجوء إلى الأداة المصطلحاتية. فلا ينبغي أن تختلط علينا الأمور، إذ إنَّ المحاكمة العقلية أمر أساسي، والأداة المصطلحاتية ليست إلا شيئاً مكمِّلاً.

المراجع

- Charaudeau, P., Langage et discours, Paris, Hachette, 1983.

- Durieux, C., Fondements didactiques de la traduction technique, Paris, Didier-Erudition, 1988.

- Pottier, B., Linguistique générale, Paris, Klincksieck, 1974.

Seleskovitch, D., Lederer, M., Interpréter pour traduire, Paris, Didier-Erudition, 1984

جينات العمر الطويل[1]

ترجمة أ.د. محمد أحمد طجو[2]

"ليست مدة الحياة سوى فاصل ضئيل
في عمر الوقت اللا نهائي".
إيجي يوشيكاوا Eiji Yoshikawa[3]، *الحجر والسيف*، 1935.

هل العيش مدةً طويلة وراثي؟

ركزت العديد من الدراسات الديموغرافية على المكون الوراثي لطول عمر الإنسان. وعلى هذا النحو، إذا كان أسلاف فرد ما يتمتعون بارتفاع طول العمر، فهل هذه السمة قابلة للانتقال، أي وراثية؟ إن إحدى الدراسات الحديثة الأكثر دقة هي تلك أجراها جيمس فوبيل James Vaupel من جامعة أودنس Odense في الدنمارك. اختار الباحثون، من خلال تحليل البيانات الديموغرافية لآلاف عدة من الأشخاص الذين ولدوا بين عامي 1870 و1900، 2800 توءماً، وحللوا عمرهم حين وفاتهم. فالتطابق الكبير في عمر الوفاة لدى التوائم دليل على تأثير الوراثة، ويمكن حسابه. كان التوافق في هذه الدراسة لدى التوائم الحقيقية أعلى مما هو عليه لدى التوائم الكاذبة. وبلغ معدل إمكان التوريث عند الرجال 0.26 و0.23 عند النساء، وهذا يدل على أن نحو

---

[1] هذه ترجمة للفصل الخامس من كتاب *الأمل في حياة طويلة وجيدة. العلوم الواعدة L'espoir d'une vie longue et bonne. Les promesses de science la* الصادر عن دار النشر أوديل جاكوب Odile Jacob في عام 2018.

[2] أستاذ جامعي ومترجم سوري، جامعة الملك سعود.

[3] إيجي يوشيكاوا 吉川英治 (1892 – 1962) روائي، وكاتب، وكاتب سيناريو، وصحفي، وشاعر ياباني، ولد في يوكوهاما، توفي عن عمر يناهز 70 عاماً، بسبب سرطان الرئة(المترجم).

ربع تغير عمر الوفاة يرتبط بتأثير الوراثة. لكن هذا النمط من الدراسة لا يعطي أي إشارة إلى تأثير هذه العوامل: هل تزيد البقاء في قيد الحياة أم تعكس تأثير المتغيرات الوراثية التي تقلل من خطر الضعف وتحد من خطر ظهور أمراض الشيخوخة؟

في عام 1998، قام جان–ماري روبين Jean-marie Robine، وهو مختص في ديموغرافيا المعمرين، بتحليل إحصائيات وفاة أسلاف جان كالمان Jeanne Calment،[4] على مدى خمسة أجيال تحليلاً مفصلاً. واسترجع بيانات عمر وفاة 55 سلفاً من أصل 62. وبمقارنة بمجموعة ضابطة من غير الأسلاف ومن العمر نفسه ويعيشون في المدينة ذاتها، لاحظ روبين أن نسبة طول العمر أعلى لدى أسلاف السيدة كالمان. وهكذا كان متوسط عمر وفاة 55 سلفاً 68 عاماً مقارنة بـ 57 عاماً لدى المجموعة الضابطة. وفضلاً على ذلك، كان طول عمر 24% من هؤلاء الأسلاف أكثر من 80 سنة مقابل 2% فقط لدى المجموعة الضابطة. وقد عاش والد جان 93 عاماً، وعاشت والدته 86 عاماً، وعاش أخوه 97 عاماً. ويتطلب تحليل تأثير الوراثة حسابات معقدة تعطي نتائج بالغة الأهمية، لاسيما أن عدد السكان الذين جرت دراستهم كبير. ولهذا أجرى علماء الوراثة أخيراً دراسة واسعة لأنساب جميع سكان أيسلندا الذين يبلغ عددهم 27,000 نسمة. استعمل هجالتي غودموندسون Hjalti Gudmunsson في ريكيافيك البيانات الديموغرافية لـ 1531 شخصاً ولدوا بين 1870 و1900 كان طول عمرهم نحو 95 سنة. ثم درس باستعمال مشجرات الأنساب طول عمر ذريتهم. وتكمن أهمية اختياره في تجانس السكان الأيسلنديين الذين استقر معظم أسلافهم في الجزيرة منذ عام 1500. ومن ناحية أخرى، إن أسلوب حياة هؤلاء السكان ونمط تغذيتهم متجانسان جداً أيضاً إلى حد بعيد. كانت نتائج دراسته التي نشرت في عام 2000 واضحة: هناك مكون أسري قوي لطول العمر البشري. وهذا المكون أعلى لدى الأمهات مقارنة بالآباء. وإمكان نقل طول العمر المرتفع نحو 1.8 مرة بين الآباء والأمهات وأطفالهم،

---

[4] تفيد موسوعة غينيس أن الرقم القياسي لأطول عمر يمكن اثباته رسمياً مسجل باسم الفرنسية جان كالمان التي توفيت العام 1997 عن 122 عاماً و164 يوماً (المترجم).

وتنخفض إلى 1.4 بين سلف وأبناء أخيه وأخته أو بين كل من الجَدَّين والأحفاد. فبعد عمر 70 سنة، ينخفض معدل وفيات الأبناء من هؤلاء الآباء والأمهات الذين تميزوا بارتفاع طول العمر إلى 25%. وبالمقابل، إن معدل انخفاض الوفيات هذا أقل بقليل، أي 14% بين الفتيات اللواتي ولدن لأب تميز بطول عمر مرتفع. لكن هذه الدراسة لا تسلط الضوء على الجينات المسؤولة، لا سيما أن تأثير البيئة يعدل تأثير الجينات.

تأثير الجينات في مدة عمر الإنسان

ظهرت منذ أصول الزراعة والتنشئة الاجتماعية، قبل أقل من 10 آلاف سنة، تغيرات كبيرة في البيولوجيا البشرية. يري كاليب فينش Caleb Finch، المختص في علم الشيخوخة بجامعة جنوب كاليفورنيا في لوس أنجلوس، أن طول عمر البشر الذي يبلغ أربعين عاماً تطور تطوراً قليلا خلال مئات الآلاف من السنين ليزداد بسرعة مع ظهور المجتمعات البشرية الأولى. فبين عام 1750 وعام 1900 ارتفع طول العمر إلى 60 سنة مع التقدم الصحي، وتحسن الظروف الصحية، ونوعية الطعام، وتحسن مستوى الحياة. ووصل طول العمر تدريجياً إلى أكثر من 75 سنة مع وصول المضادات الحيوية واللقاحات، وتقدم الاكتشافات الطبية. وإذا كانت شروط الحياة والنظام الغذائي والبيئة تؤثر تأثيراً واضحاً في مدة العمر، فما أهمية الوراثة؟ يمكن من جهة دراسة ما إذا كانت الجينات تسهم في تفسير طول العمر الاستثنائي لنسبة ضئيلة من المعمرين، ويمكن من جهة أخرى تحديد العوامل المتعددة التي تتيح الوقاية من الأمراض المرتبطة بالعمر، وتحسين صحة متوسطي السن. فطول العمر وصحة الشخص المتقدم في العمر جانبان مختلفان للغاية، وغالباً ما يتم الخلط بينهما عند دراسة إمكانية توريث مدة الحياة.

يتأثر طول العمر في الغالب بالبيئة، والتفاعلات المعقدة بين الجينات والبيئة، والحظ أيضاً. فعندما حلل فريق كار كريستنسين Kaare Kristensen من جامعة أودنس Odense في الدنمارك، طول العمر المقارن لـ 20 ألف شخص من التوائم، أثبت أن التأثير الوراثي ليس نفسه طوال الحياة. فقبل عمر 60 سنة، لا يوجد اختلاف بين التغيرية المقارنة في طول عمر التوائم

الحقيقية والتوائم الكاذبة. ومن ناحية أخرى، إن التوافق في طول العمر بين 60 و90 سنة أكثر وضوحاً بكثير لدى التوائم الحقيقية مقارنة بالتوائم الكاذبة. يمكن أولاً، لشرح هذا التأثير المتغير للوراثة في مدة الحياة، افتراض أن تأثير التعرض للبيئة وتأثيرها على الصحة أثناء حياة طويلة مؤشر رئيس على طول العمر. ومن ناحية أخرى، إن ضغط الانتقاء في سن متقدمة على تأثير الطفرات الضارة يعزز بالتأكيد زيادة طول العمر، إذا كان لدينا متغيرات جيدة لطول العمر. يعتقد علماء الشيخوخة أن هناك جينات لدى البشر تساهم مساهمة حقيقية في زيادة طول العمر بشكل موضوعي. في الواقع، تميل العديد من الدراسات حاليا لإظهار أن عدداً كبيراً من المتغيرات الجينية يساهم بالأحرى في زيادة خطر ظهور مرض شيخوخة في عمر 50 سنة تقريباً، وأن هذا المرض يسبب وفاة الشخص بعد عشرين إلى ثلاثين سنة.

جين طول العمر أو جين "الصحة الجيدة"؟

يزيد كبر السن vieillesse من خطر الأمراض، التي تسرع بدورها الشيخوخة. لكن المتغيرات الجينية المقترنة بانخفاض خطر مرض مرتبط بالعمر لا ترتبط بالضرورة بزيادة طول العمر. تسلط هذه المفارقة الضوء على تعقد التفاعلات بين الجينات والبيئة. ترى كريستينا جولياني Cristina Giuliani، المختصة في طب الشيخوخة في جامعة بولونيا، أن بعض المتغيرات الجينية تقلل من خطر الإصابة بمرض قبل عمر 60 سنة، ولكنها تزيده في سن متقدمة. وفضلا على ذلك، يرتبط تأثير هذه المتغيرات الجينية بالبيئة وآثارها في سن معينة: ظروف الحياة، والغذاء أو التلوث.

جينات العمر الطويل لدى النماذج الحيوانية

كان العثور على جين لشرح طول العمر، بالنسبة إلى الباحثين في الثمانينيات، إثبات أنه يمكن للمرء في يوم ما أن يعدل مدة حياته، ولم لا الوصول إلى الخلود. وقد قبل التحدي فريق توماس جونسون Thomas Johnson من جامعة بولدر Boulder في كولورادو، عندما ألمح إلى

أنه يمكن لجيناتنا أن تتحكم بالشيخوخة. واكتشف الفريق في عام 1988 لدى ديدان الربداء الرشيقة التي زاد طول عمرها زيادة كبيرة، من خلال تهجين مختلف الخلايا الجذعية، طفرات جين جديد أطلق عليهage-1 . أدت هذه الطفرات إلى زيادة بنسبة 70% في متوسط طول العمر لدى هذه الديدان، ومضاعفة الحد الأقصى لطول العمر، أي ستة أسابيع بدلا من ثلاثة في المتوسط. وقد انخفض معدل الوفيات لدى هذه الديدان المتحولة انخفاضاً كبيراً، حتى بعد ثلاثة أسابيع من الحياة. ولا جرم أنه لا يمكن مقارنة هذه الدودة التي يبلغ طولها 1 ملم فقط والتي تتكون من نحو ألف خلية فقط بتعقد الإنسان؛ ولكنها المرة الأولى التي تمت فيها البرهنة على التأثير المباشر لأحد الجينات في طول عمر الكائن الحي.

الجين age-1: حل وسط بين التكاثر وطول العمر

تَضاعف طول العمر لدى دودة الربداء الرشيقة، التي تُستعمل كحيوان نموذجي في البيولوجيا، بتأثير طفرات الجين age-1، وهو أول جين قادر على تعديل طول عمر نوع ما. وقد فوجئ الباحثون بانخفاض الخصوبة لدى هذه الحيوانات المتحولة، من دون تعديل مرحلة النمو ومدة مرحلة التكاثر. ساعدت سينثيا كينيون Cynthia Kenyon، عالمة البيولوجيا في جامعة سان فرانسيسكو، على فك شيفرة الآليات الخَلَوِيَّة لتأثير هذا الجين الذي يسيطر على مسار إشارة الأنسولين. وكان هذا أول برهان بيولوجي على الآلية التي تدير حلاًّ وسطاً بين التأثير المفيد للجين في التكاثر والمسرع مع ذلك للشيخوخة. يوضح هذا الحل الوسط النظرية التي وضعها في عام 1957 جورج وليامز George Williams، الذي دافع عن فكرة تعارض تأثيرات بعض الجينات: يمكنها أن تمارس تأثيراً مفيداً في النمو قبل البلوغ، وتأثيراً ضاراً يسهل الشيخوخة في عمر متقدم.

حددت دراسات أخرى، منذ هذا الاكتشاف، تأثير جينات مختلفة قادرة على تعديل طول عمر الحيوانات النموذجية مثل ذبابة الفاكهة أو الفأر. يزيد أحد الجينات، ويسمى daf-16، طول عمر دودة الربداء الرشيقة فيسهل مرحلة خمولها quiescence، وهي نوع من السبات الشتوي تستهلك

فيه الدودة طاقة قليلة، ولا تتغذى. والأمر المثير للفضول أن جيناً مشابهاً للجين daf-16 يسمى فوكسو FOXO لدى الفئران قادر على التأثير في طول العمر، على الأرجح تحت سيطرة غير مباشرة لجين آخر يسمى كلوتو Klotho، الذي تنقص طفراته مدة حياة الفئران من 8 إلى 10 أشهر تقريباً.

كلوتو، جين طول العمر لدى الفئران

نميز من بين آلهة القدر في الأساطير اليونانية، ليه موار Les Moires، الأخوات الثلاث كلوتوClotho (الغزالة أو الناسجة) التي تنسج خيط الحياة وقت الولادة، ولاشيزيس Lachésis (الموزعة) التي تجدل خيط الوجود و أتروبوس Atropos المحتومة التي تقطعه. وقد منحت كلوتو اسمها للجين الذي اكتشفه لدى الفأر في عام 1997 عالم البيولوجيا الياباني ماكوتو كور– أو Makuti Kuor-o، من جامعة طوكيو. تؤدي طفرات هذا الجين إلى ظهور علامات الشيخوخة المتسارعة، التي تتميز بتصلب الشرايين، وضمور الجلد، وانخفاض الخصوبة، وهشاشة العظام، وانخفاض في طول العمر. ويقلل فرط التعبير عن هذا الجين من علامات الشيخوخة لدى الفئران. وأما لدى الإنسان، فإن انخفاض مستوى البروتين الذي ينتجه هذا الجين يزيد من خطر ظهور الأمراض المرتبطة بالشيخوخة، مثل ارتفاع ضغط الدم، وفقدان الحساسية للأنسولين والسرطان. ويقترن متغير من هذا الجين يسمى KL-VS بتزايد خطر الإصابة بمرض القلب التاجي.

جينات الشيخوخة الرئيسة

تحاول العديد من الدراسات الوراثية وصف جينات طول العمر بالكشف عن المتغيرات الوراثية الملحوظة الأكثر تواتراً لدى المعمرين. فقد استعرض فريق سيرينا داتو Serena Dato، من جامعة كالابريا Calabre، الدراسات العشر الرئيسة والحديثة التي حاولت وصف هذه المتغيرات. والمنهجية الأكثر استعمالاً هي منهجية الترابط الجيني. وتقوم الفكرة على ملاحظة المتغيرات

الجينية الأكثر تكراراً لدى مجموعة من التسعينين مقارنة بمجموعة شهيدة أقصر عمراً. فقد أكدت دراسات عدة نشرت بين عام 2006 و2015 وجود ترابط بين حمل بعض متغيرات جين صميم البروتين الشحمي APOE وطول العمر. فالأشخاص الذين لديهم المتغير E2 يظهرون خطراً أقل للإصابة بأمراض القلب والأوعية الدموية وزيادة طول العمر، في حين الذين لديهم المتغير E4 لديهم خطر أعلى للإصابة بأمراض القلب والأوعية الدموية ومرض ألزهايمر وانخفاض طول العمر منخفض. في الواقع، هناك ثلاثة أنواع من جين صميم البروتين الشحمي: الجين الأكثر شيوعاً لدى السكان هو المتغير E3 (حوالي 75%)، يليه المتغير E4 ثم المتغير E2. ويرتبط المتغير E4 بزيادة في معدل الكوليسترول، في حين أن E2 يرتبط غالباً بانخفاض مستويات الكوليسترول في الدم، وانخفاض خطر الإصابة بأمراض القلب والأوعية الدموية. ويرى علماء الأنثروبولوجيا، أن المتغير E4 كان الوحيد لدى القردة العليا، إذ إنه يسهل امتصاص الدهون وفيتامين د، لاسيما لدى أسلافنا من الصيادين وجامعي الثمار. فزيادة خطر الإصابة بأمراض القلب والأوعية الدموية التي يؤدي إليها هذا المتغير كان يخففها تأثير النشاط البدني العالي. وأما المتغيران الآخران، أي E2 وE3 فقد ظهرا خلال التطور البشري، قبل 200 ألف سنة، ويتيحان تقليل امتصاص الدهون، في مواجهة تأثير نظام غذائي أكثر تنوعاً.

يرى توماس بيرلس Thomas Perls أن الدراسات الجينية التي أجريت منذ عام 2010 تثبت غالباً تأثيراً محدوداً جداً وغير مهم لمختلف المتغيرات الجينية. فوجود جين لدى الإنسان قادر على التأثير بقدرٍ كبير في طول العمر ليس مثبتاً. تستعمل العديد من الدراسات عتبة مختلفة لطول العمر، ولا يمكن لأي دراسة أن تجمع ما يكفي من المعمرين لتمييز تأثير علم الوراثة في زيادة طول العمر أو في انخفاض خطر الوفيات الناجمة عن الأمراض المرتبطة بالعمر. يرى توماس بيرلس أيضاً أنه يُلاحظ أن التسعينيين لا يفتقدون "المتغيرات السيئة" عند مقارنة وجود متغيرات جينية مقترنة بزيادة خطر الإصابة بمرض مرتبط بالعمر. ويُلاحظ بالأحرى لديهم وجود متغيرات نادرة تحميهم من تأثيرها. فوجود مثل هذه المتغيرات التي تقوم بدور مزدوج يجعل تحليل جينات طول العمر صعباً. وهكذا، يمكن لتغيرية معدل البقاء في قيد الحياة حسب العمر أن تتأثر

ليس فقط بالبيئة والنظام الغذائي والظروف المعيشية، وإنما أيضاً بالمتغيرات الوراثية التي تؤثر بطريقة متناقضة لدى البالغين والمتقدمين في العمر. وقد أجرى فريق لوك بيلينغ Luke Pilling، عالم الوبائيات من جامعة إكستر Exeter في المملكة المتحدة دراسة موسعة للترابط الجيني لدى 75 ألف شخص عن طريق تحديد المتغيرات الوراثية التي تنتقل إلى النسل حسب عمر وفاة الوالدين. ولاحظ الفريق ارتفاع وتيرة العديد من المتغيرات الوراثية التي تقي الآباء الذين عُرفوا بارتفاع طول عمرهم (مرض الشريان التاجي، وارتفاع ضغط الدم، وزيادة الوزن، والكولسترول في الدم، أو أيضاً مرض ألزهايمر).

جين المعمرين؟

يمكن تصنيف التغير الإجمالي في مدة حياة الأشخاص في فئتين: أولئك الذين يصلون إلى المتوسط الإجمالي لطول العمر في بلد معين، على سبيل المثال 82 سنة في فرنسا، ويوهبون طول عمر عادي؛ وأولئك الذين يتجاوزونه فيصبحون مُعمَّرين، ويُوهبون من ثم طول عمر "غير عادي". عندما يدرس علماء الشيخوخة قابلية العائلات التسعينية للزيادة في طول العمر، يلاحظون فعلا انتقال هذه القابلية إلى الذرية. وتتجلى على وجه الخصوص في انخفاض خطر الإصابة بأحد الأمراض الرئيسة المرتبطة بالعمر: السرطان وأمراض القلب والأوعية الدموية والسكري أو مرض ألزهايمر. ويمكن التمييز، حسب توماس بيرلس، بين ثلاث فئات من الناس وفقا لحظهم في ارتفاع طول العمر: الباقون في قيد الحياة، أي 42% من التسعينيين، لم يصابوا بأي مرض مرتبط بالعمر، والمؤجلون، أي 45% من التسعينيين، الذين بدأ لديهم أحد الأمراض المتعلقة بالشيخوخة بعد عمر 90 سنة فقط ، والناجون، أي 13% من التسعينيين الذين بلغوا عمر 100 سنة من دون ظهور أي علامة من علامات الأمراض المرتبطة بالشيخوخة. ويقدم معظم علماء الوراثة المختصون في طول العمر فرضيتين متقابلتين لطول العمر في محاولة لشرح تأثير جيناتنا. يرى البعض وجود متغيرات جينية تؤثر إيجابياً في إطالة مدة الحياة. ولهذه المتغيرات تأثير يقي من تدهور الآليات الخَلَوِيَّة التي تصون الجينوم واستتباب الخلايا. ويرى

البعض الآخر أن المعمرين لديهم عدد قليل جداً من المتغيرات الوراثية التي تزيد من إمكان الإصابة بمعظم الأمراض المتعلقة بالعمر- مرض السكري، ومرض الشريان التاجي، والأمراض التنكسية العصبية- ، وكان لديهم من ثم حظ امتلاك متغيرات جيدة.

جين صميم البروتين الشحمي في قائمة جوائز جينات طول العمر

APOE عبارة أوائلية أصلها Apolipoprotein E، وهو بروتين قادر على نقل الكوليسترول وتبادله بين الأعضاء. والمتغير E4 عامل لخطر الإصابة بأمراض القلب والأوعية الدموية ومرض ألزهايمر، في حين أن المتغيرE2 له تأثير وقائي ضد هذا الخطر. ويلاحظ لدى التسعينيين أن تواتر المتغير E2 أكثر ارتفاعاً، وأن تواتر المتغيرE4 أقل ضعفاً. ويُعد جين صميم البروتين الشحمي في الحالة الراهنة للمعارف الجين الوحيد المرتبط ارتباطاً قوياً بطول العمر البشري. ويقل متوسط طول عمر الأشخاص الذين يحملون نسختين من المتغير E4 ست سنوات ونصف مقارنة بالأشخاص الذين يحملون نسخة واحدة E4 أو النسختين E2 و E3.

في عام 2002، بدأ عالم الوراثة في جامعة نامور Namur أوليفييه توسان Olivier Toussaint، مشروع الموارد الوراثية للشيخوخة البشرية، ثم استأنف المشروع باحثون آخرون، منهم جواو بيدرو دي ماغاليس Joáo Magalhães من جامعة هارفارد. وقد تم إنشاء قاعدة بيانات واسعة، تشمل جميع الدراسات الجينية حول طول العمر، لاسيما قاعدة GenAge التي تلخص الدراسات التي أجريت على الإنسان. وقد اكتشف الباحثون منذ نحو 25 عاماً أكثر من 3000 متغير وراثي موجود في أكثر من 800 جين، مرتبط بزيادة طول العمر. وقد لوحظ من خلال هذه الدراسات أن 275 جيناً فقط تحتوي متغيرات اتضحت أهمية ارتباطها بطول العمر، ولكن معظم هذه النتائج لم يتم التحقق منها لدى عدد كاف من السكان للحكم بصحة نتائجها نهائياً.

خاتمة

إذا كانت العوامل الوراثية تؤثر في طول العمر، فإن دراستها لا تزال معقدة لأن تأثيرها يُعدل

بقوة في كل لحظة من الحياة عن طريق الطعام، والظروف المعيشية، والبيئة. لذلك، لا يمكن قياس تأثير الجينات ببساطة؛ إذ أنه يُعدل أيضاً من خلال ممارسة الرياضة، ومستوى الثقافة، وحتى تكوين الكائنات الحية الدقيقة (مجمل البكتيريا المعوية). ولا جدال في أن هناك متغيرات جينية تهيئ لخطر الإصابة بالأمراض المتعلقة بالعمر، وأن متغيرات أخرى يمكن أن تُحدث تأثيراً وقائياً، بتغيير النظام الغذائي وظروف الحياة. ففي هذه الحالة، تقلل الجينات الواقية من آثار المتغيرات الضارة، وتؤثر إيجابياً في مدة نهاية الحياة في صحة جيدة من دون فقدان الاستقلال الذاتي. والمدهش في الأمر مع ذلك أن علماء الوراثة يثبتون أن بعض متغيرات جيناتنا تزيد من خطر الإصابة بالسرطان أو أمراض القلب والأوعية الدموية قبل عمر 70 سنة، وتزيد من طول العمر بعد بضع سنوات. وإذا كانت جيناتنا تتأثر بالبيئة، فما دور غذائنا؟ هل هناك أطعمة ينبغي أن نفضلها، وأطعمة أخرى يجب تجنبها لنضمن طول عمرنا؟

بحوث في التعليم العالي

مفهوم المثال وآليات بنائه وتوظيفه في الخطاب التعليمي الجامعي، تعليمية سيميائية الصورة واللسانيات العامة والحاسوبية أنموذجاً

القسم الثاني

آليات بناء المثال في الخطاب التعليمي الجامعي

د. عواطف قاسمي الحسني
جامعة الدكتور يحيى فارس بالمدية
الجزائر

عرضنا في القسم الأول من هذا البحث، مفهوم المثال في الخطاب التعليمي، موضحين ماهيته وأنواعه، وآليات توظيفه بين النموذج التقليدي والنموذج الإلكتروني، معتمدين على نماذج تطبيقية من واقع العملية التعليمية ممثلة في تعليمية سيميائية الصورة واللسانيات العامة واللسانيات الحاسوبية، لنحاول في القسم الثاني تسليط الضوء على آليات بناء المثال وفق مقتضيات التعليم المبرمج من جهة، ووفق مقتضيات حراك الفعل التعليمي وقوامه المعلم، مركزين في الآخير على آلية بناء الأمثلة العاكسة للمفاهيم المجردة، لأن هذه المفاهيم هي بأمسّ الحاجة إلى آليات فعالة لتوصيلها إلى الطالب الجامعي، وكسر الحواجز بينه وبين تلك المقاييس الهامة في مساره التعليمي في تخصص العلوم الإنسانية والتي يراها الطالب جافة وبعيدة عن فهمه، نموذجنا في ذلك مادتا: اللسانيات والسيميائيات.

إذ تقوم آليات بناء المثال في الخطاب التعليمي الجامعي على مجموعة من الأسس نوضحها

في النقاط التالية:

أولاً: بناء المثال وفق ما يقتضية التعليم المبرمج:

على المعلم بناء المثال وفق مقتصيات التعليم المبرمج:

آ. البناء الجيد للمثال يكون بالتحديد الجيد للمحتوى، والفهم الجيد للفكرة وتحديد الأهداف من الدرس.

ب. مراعاة المتلقي قدرة واستعددا وتخصصا.

ج. عرض الأمثلة بالتدريج من البسيط إلى المركب، ومن الأسهل إلى السهل، ومن السهل إلى الصعب.

د. تقديم الأمثلة وفق نموذج الدرس، ومن أهم سمات التعليم المبرمج تقسيم الدرس إلى وحدات، ومنه عرض الأمثلة الجزئية وفق أفكارها، بنظام متدرج تدرج الأفكار في نسق الدرس.

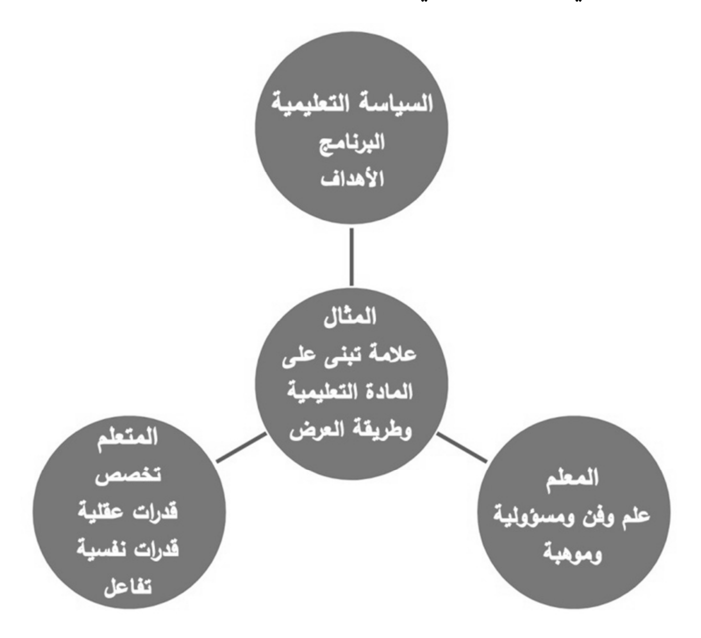
هـ. الإكثار من الأمثلة، وتنويعها خاصة في المفاهيم الصعبة؛ ومن أهم المفاهيم الصعبة المستعصية على الطلبة المفاهيم المجردة.

ثانياً: المثال باعتباره لبنة أساسية في عرض المحتوى التعليمي يرتبط بجميع مكونات العملية التعليمية

فهو انعكاس للفكرة، والفكرة انعكاس للبرنامج، والبرنامج انعكاس للسياسة التعليمية، كما أنه رهين آلية العرض، وآلية العرض رهينة بالمعلم وبالوسائل المتاحة أمامه لعرض الفكرة، ومنه نقترح وضع برنامج أكثر تأسيساً في سيميائية الصورة، كما نقترح جعل اللسانيات الحاسوبية مقياساً سنويا، لا سداسياً، ويدرس بداية من الليسانس لا من الماستر، ومن الآفاق أن نصل إلى فتح أقسام خاصة باللسانيات الحاسوبية، لعمق التخصص وتشعبه، مثالنا في ذلك النموذج الجاري في السعودية والإمارات والجامعات الغربية.

كما أن نجاح دور المثال لا يقتصر على عملية البناء والعرض من طرف واضعي البرنامج

وشارحي المحتوى التعليمي، وإنما للمتعلم دور أساسي فيه، فلا بد أن يكيّف المعلم أمثلته والقدرات العقلية لطلبته، مراعيا تخصصهم، فتقديم معلومات لسانية حاسوبية أو رياضية، أو معلومات سيميائية تجريدية لطلبة أميل للعقل العلمي، أسهل من تقديمها لطلبة أقرب للميول الأدبية، كما أن عدم فهم المثال من طرف المتلقي قد يعود لعدم تركيز الطالب، أو عدم مراجعته للمعارف السابقة، وهذا الأمر يبعده عن سيرورة الفكرة. فما المثال إلا نسق دال وموضح للفكرة. نسق تسري فيه جميع أبعاد العملية التعليمية، ويشمل ذلك الأبعاد التربوية والنفسية للمعلم والمتعلم، وهذا نوضحه في المخطط التالي:



المخطط 1: المثال صناعة تجري وفق مقتضيات العملية التعليمية

ثالثا: بناء المثال في الخطاب التعليمي علم وفن قوامه المعلم:

إذا كان المثال في البناء العلمي طابعه علمي مباشر، وكان المثال في الخطاب الأدبي

طابعه فني خيالي، فالمثال في الخطاب التعليمي، وخصوصا في المواد المعرفية المجردة هو بناء علمي فني، يؤدي فيه المعلم باعتباره صانع الخطاب دوراً بالغ الأهمية والحساسية، إن كان هو مؤمناً برسالة العلم وتوصيل المعرفة، فسوف يشكل من معرفته العلمية وأدائه التعليمي أمثلة دقيقة بطريقة علمية يمزج فيها بين العلم والفن، لأنه يمزج في صناعة المثال بين المعرفة والإبداع، يتمثل الإبداع في توصيل المثال الصحيح والدقيق بطريقة ذكية ومشوقة، وإدخال عنصر المفاجأة في الدرس من حين إلى آخر، وتقديم أمثلة غريبة في بعض المواضع عن المألوف من الخطاب الأكاديمي الجاد، وإن كان في المثال – في بعض الأحيان – دعابة فنية المقصود بها تثبيت المعرفة بين الفينة والأخرى فسيكون الأمر جيداً. لأن المثال تابع للفكرة، ولطريقة عرض الأستاذ، إنه عجينة يشكلها وفق فنه ورؤيته وخبرته وموهبته. المهم أن يؤمن بجمال وعمق رسالته.

ومن أبلغ ما رأيناه في هذا المنحى على الشبكة العنكبوتية، التفاف الطلبة من تخصصات مختلفة في محاضرات أستاذ الفيزياء بالجامعة الأمريكية، وذلك لبراعة عرضه للأفكار بطريقة عملية، وبطريقة فنية تعكس موهبة التدريس؛ من التحكم في العرض والتفنن في شد الانتباه والجذب من عمق الطرح وبساطته، وتدعيمه لمفاهيم فيزيائية بأمثلة عملية لشرح قوانين مثل الجاذبية وقانون الثقل، إذ نجد على موقع اليوتيوب: "أستاذ مادة الفيزياء يخاطر بحياته ليثبت لطلابه صحة نظرية فيزيائية: أحد مدرسي مادة الفيزياء في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا في الولايات المتحدة الامريكية، وضع حياته في خطر ليثبت لطلابه صحة النظرية الفيزيائية التي كانت تتحدث عن مبدأ الحفاظ على الطاقة. شرح المدرس لطلابه المبدأ الأساسي لعمليات هدم البنايات من خلال قانون فيزيائي يثق به لدرجة أنه وضع نفسه في مكان قد يعرضه للأذى إذا كان القانون الفيزيائي خاطئاً، حيث رمى بكرة حديدية ثقيلة مربوطة بحبل قادرة عند ارتدادها على تحطيم جمجمته إن لم يكن القانون صحيحاً"[1] لكن الأستاذ خرج من المثال العملي التجريبي سالماً، لإيمانه العميق بصحة القانون الذي يدرسه للطلبة، قائلاً لطلبته في محاضرة ومغامرة

[1] ينظر https://www.youtube.com/watch?v=SjsTKLJmnf0.

جديدة مع أمثلته التجريبية: "هذا لمن يظن أن إلقاء المحاضرات شيئاً بسيطاً، لا ليس الأمر كذلك".[1]



أستاذ مادة الفيزياء في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا في الولايات المتحدة الامريكية.[2]

فمن خلال هذا المثال؛ يتبيّن لنا أن الخطاب التعليمي غني بأنواع أمثلته، فلا نجد المحرك للمثال هنا النموذج الإلكتروني، بل المحرك النموذج التقليدي وفق إطاره العملي، شارحاً الأستاذ لطلبته أحد أهم القوانين الفيزيائية حيث يرتبط الثقل بالجاذبية، فاستعمال النموذج التقليدي في هذا الموضع أبلغ وأقوى من النموذج الإلكتروني، فتحديد نوع الأمثلة وإجراؤها وعرضها في الخطاب التعليمي علم وفن، والمدرس الناجح هو في حقيقته"طريقة ناجحة، توصل الدرس إلى الطلبة بأيسر السبل، فمهما كان المدرس غزير المادة، ولكنه لا يملك الطريقة الجيدة، فإن النجاح لن يكون حليفه في عمله، وغزارة مادته تصبح عديمة الجدوى، فمعيار التعليم في مهنة التدريس هو ماذا نستطيع أن نفعل؟ لا ماذا نعرف؟ ويقاس نجاح المدرس لا بمقدار ما يعرف، بل بمقدار

[1] ينظر https://www.youtube.com/watch?v=SjsTKLJmnf0.

[2] ينظر https://www.youtube.com/watch?v=SjsTKLJmnf0.

قدرته على جعل غيره يعرف ويعمل".[1]

رابعاً: بناء المثال في التعليم الجامعي في العلوم الإنسانية تقتضي ثنائية "تقليدي/إلكتروني"

فالمثال في الخطاب التعليمي لبنة أساسية تمس المادة التعليمية من جهة وآلية التعليم من جهة أخرى، إنه يرتبط ارتباطا وثيقا بالفكرة الدال عليها، كما يرتبط ارتباطا شديداً بآلية عرض المثال من طرف الأستاذ، سواء أكان ذلك العرض عرضاً كلاسيكياً أم تقنياً معاصراً.

1. آلية صناعة الأمثلة للمفاهيم المجردة:

إن من أهم القضايا التي يجب أن نعالجها في آلية بناء المثال في الخطاب التعليمي الجامعي، تلك الأمثلة الشارحة للمفاهيم المجردة، نموذجنا في ذلك اللسانيات العامة والسيميائيات، إذ يشعر الكثير من الأساتذة بالفجوة الهائلة بين الأستاذ والطالب برغم كل عمليات الشرح والتوضيح، ويشعر كثير من الطلبة بغربة شديدة في تلك المقاييس، ومع أن المسؤولية لا ترمى على عاتق الأستاذ وحده، فنفور الطالب وعدم بذل الجهد المطلوب في الإدراك والتلقي، وعدم المضي قدما في تفكيك المعلومة والبحث عنها تعد عوامل هامة في المردود الضعيف لفهم تلك المقاييس، كما تعكس مسؤولية كبيرة تلقى على عاتق الطالب، مع هذا علينا أن نحمل المسؤولية الكبرى على عاتقنا نحن الأساتذة، وعلينا البحث والاجتهاد في الوصول إلى آليات فعالة تكسر تلك الحواجز بين الطالب الجامعي والمعرفة اللسانية والسيميائية في بعدها التجريدي، ومن أهم الآليات الفعالة لصناعة المثال، وفق تجربتنا المتواضعة نتقدم بالاقتراحات التالية:

1.4 تقديم المثال كهيئة واقعية محسوسة للمفهوم المجرد:

مثال ذلك مفهوم الدالة والمعادلة في اللسانيات الحاسوبية، إذ شرحنا مفهوم المعادلة للطلبة من أمثلة واقعية في حياتنا اليومية، وكذلك في شرحنا لمفهوم الدالة استطعنا أن نوضح لهم كيف

[1] استعمال طريقة التعليم المبرمج بدلاً من الطرائق التقليدية في مراحل التعليم المختلفة، رياض حسين، ص 101.

تتشكل الأسرة ذات الابن الواحد كدالة في مقابل عدم تشكل باقي الأسر كدوال. كما استطعنا أن نوضح لهم كيف يشكل كل طالبين منهم معادلة من الدرجة الأولى أو الثانية أو الثالثة، ولاقت هذه الأمثلة صدى إيجابيا فعالاً في نفوسهم وأذهانهم وتقريب المدلول الرياضي لبعض المفاهيم إلى عقولهم.

فكلما افترب المثال من واقعهم كان أبلغ وأوقع في نفوسهم، إنه منطق الحس لتقريب الصورة المجردة، ولنا في المثال النحوي في كتاب سيبويه خير نموذج للبناء الواقعي للمثال، يوضح لنا ذلك الدكتور حسن خميس الملخ في مقاله" المثال النحوي في كتاب سيبويه بين الدلالة الاجتماعية والقاعدة النحوية" قائلاً: "ويظهر أن سيبويه كان واقعيا في تخير أمثلته النحوية وصياغتها، فلم يبن لمجتمعه صورة مثالية فاضلة، بل ذكر مثالبه ومناقبه، فتحدث في أمثلته عن ظاهرة الضرب والقتل والسرقة وغيرها، قال: "هذا رجل ضربنا" و"وأما زيد فاقتله" و"سرقت عبد الله الثوب الليلة"... ولعلنا نفيد من تجربة سيبويه المميزة في دراسة المثال النحوي بأبعاده كلها، فالأولى أن تبنى كتب النحو الحديثة على النصوص، وأمثلة حديثة فصيحة من واقع الاستعمال المعاصر الفصيح للغة العربية،حتى تكون أقرب دلاليا للمتعلم، وأجدى منفعة له من أمثلة قديمة تحتاج إلى شرح طويل لأبعادها غير النحوية التي لا يدركها المتعلم من غير شرح... فهذه دعوة إلى أمثلة نحوية، تحمل في دلالتها المكان والزمان، وأبعادها المعاصرة اجتماعياً، واقتصادياً، وثقافياً، وتاريخياً، حتى تكون كالوثائق التاريخية تنبئ غيرنا عنا، وتدخل إلى عقول الناشئة من عصرهم، لا من عصور مضت، فللكلمة ذاكرة".[1]

2.4 الإجراء الحسّي أو العقلي

كذلك يؤدي الإجراء دوراً فعالاً في تشكيل الصورة الواضحة للمفاهيم المجردة، مثال ذلك مفهوم الدليل اللساني، إذ استطعنا من خلال المثال وتطبيقه الإجرائي الفردي والجماعي إلى إفهام

[1] في التحليل الاجتماعي للظاهرة النحوية" المثال النحوي في كتاب سيبويه بين الدلالة الاجتماعية والقاعدة النحوية، حسن خميس الملخ، ص 368.

الطلبة طبيعة الدليل اللساني، وماهية الدال والمدلول، فعند تعريفنا للدليل اللساني نقدم للطالب التعريف العلمي له وفق منظور فرديناد دي سوسير، باعتباره "كياناً نفسياً ذا وجهين"، لكن يظل هذا التعريف جامداً في أذهان كثير من الطلبة، ومنه في شرحنا قبل أن نقدم التعريف، نقول لهم مباشرة: "الدليل اللساني هو ببساطة الكلمة المجردة"، شارحين إيّاها بمقابلها: "الكلمة المستعملة"، مقدمين مثالاً حيّاً عنها، نحو التلفظ بكلمة "ضرب"، ثم ننتقل إلى الإجراء الخاص بالطلبة: طالبين منهم التلفظ بكلمة "ضرب"، فردياً أو جماعياً، وهذا إجراء حسّي، لننتقل بعدها إلى الإجراء العقلي، طالبين استحضار كلمة " ضرب" ذهنياً، مذكرين إيّاهم بحديث النفس، سائلين: هل نتكلم في حديث النفس بأصوات مسموعة، أو بكلمات مسموعة؟ فتكون الإجابة: "لا؛ وإنما بكلمات ذهنية مجردة".

ومنه يتوصل الطالب وحدَه إلى الفكرة التي انطلقنا منها، لكن بعد التوضيح بالأمثلة الشارحة والمقابلات، وبعد عملية الإجراء الحسّي والعقلي، لننتقل بعدها لشرح مكنونات الدليل اللساني، وفق ثنائية الدال والمدلول كما سنوضح لاحقاً.

3.4 إقامة المقابلات:

وفق نظام التعليم المبرمج لا بد من الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، كذلك الانتقال من الشئ إلى ضده، ففي ذات المفهوم أي مفهوم الدليل اللساني، انطلقنا في شرح ثنائية الدال والمدلول للطلبة من مفهوم الكلمة في [أصل الوضع] وكيف تتشكل من التسمية باعتبارها دالاً، والشيء الخارجي باعتباره مدلولا، لننتقل إلى [الكلمة في الاستعمال] واصطلحنا عليها بالدليل الكلامي، موضحين كيف تتشكل كوحدة دالة، يتمثل دالها في التسمية مثلها مثل الكلمة في أصل الوضع، في حين يتمثل مدلولها في الصورة الذهنية للشيء الخارجي الذي كان مدلولا في المثال الأول: أي الكلمة في أصل الوضع، موضحين كيف ترتسم الصورة الذهنية للشيء الخارجي الذي عرفناه أولاً كمدلول دلت عليه التسمية مباشرة، في حين أصبحت التسمية لا تدل على الشيء الخارجي مباشرة في المثال الثاني

بل على صورته، فلولا وجود الشئ ما ارتسمت صورته في الذهن، لننتقل بعدها إلى [الكلمة المجردة] أو ما يعرف بالدليل اللساني موضحين كيف تتبني العلامة اللسانيةالمجردة بارتسام الصورة الذهنية للتسمية باعتبارها دالاً على الصورة الذهنية للشيء الخارجي باعتبارها مدلولاً.

والملاحظ هنا؛ أننا اعتمدنا على الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، كما استطعنا في العملية ال السابقة، أن ننقل المفهوم المجرد إلى الأذهان بصورة عملية، فالإنسان يتذكر نسبة 90 بالمئة مما يعمله، فبناء المثال لا يقتصر على المعلم فقط، وإنما في العرض الثاني أو الثالث للأمثلة، لابد أن يبني المتعلم مثاله بنفسه، حتى تتضح له الصورة أكثر، لأن العقل لا يفهم إلا بما يقوم هو ببنائه وتركيبه، فإن الطرائق الحديثة التي يدعو التربويون إلى استعمالها هي التي "تهتم بالمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، ويظهر دورُه الإيجابي أثناء عملية التعلم... ومن الطرائق التي اهتمت بالفرد المتعلم ودوره النشيط الفعال في العملية التعليمية طريقة التعليم المبرمج".[1] ومن أهم آليات التعليم المبرمج في صناعة أمثلة المفاهيم المجردة نجد:

- الانتقال بالمفهوم من التجريد إلى المحسوس بأمثلة واقعية، قريبة من المتعلم.
- شرح المفهوم المجهول بمقابلته بنظيره كمثال معلوم.
- مقابلة المفهوم المجهول بمثال يعكس المفهوم المضاد له، إذ تعرف الأشياء بأضدادها.
- التدرج في عرض الأمثلة للمفاهيم المجردة وفق نظام التدرج والتبسيط.
- البناء الذاتي للمثال من طرف المتعلم من خلال الإجراء الحسّي أو العقلي.
- التحقق من وضوح الفكرة في ذهن المتلقي قبل عرض الأفكار الأخرى بأمثلتها الداعمة لها.
- المحافظة على روح التشويق والجذب وإدخال عنصر المفاجأة في بعض الأحيان بأمثلة قد تكون غريبة أو صادمة أو مضحكة لتوصيل الفكرة بأبلغ الطرق.
- تفعيل نظام التعزيز والمراقبة المستمرة.

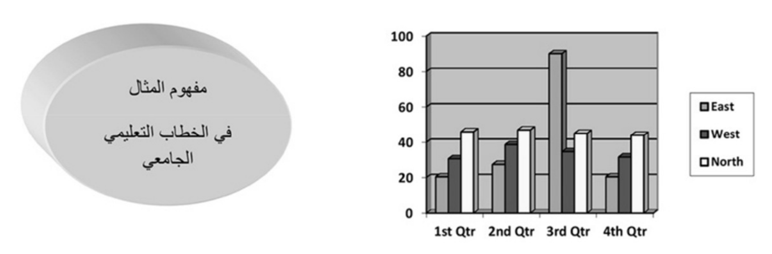
---

[1] استعمال طريقة التعليم المبرمج بدلاً من الطرائق التقليدية في مراحل التعليم المختلفة، رياض حسين، ص 103.

4.4 آلية عرض المثال:

تعد آلية العرض من أقوى الفعاليات التعليمية في صناعة المثال خاصة الأمثلة المفككة للمفاهيم المجردة، ومن أهم آليات العرض الفعالة:

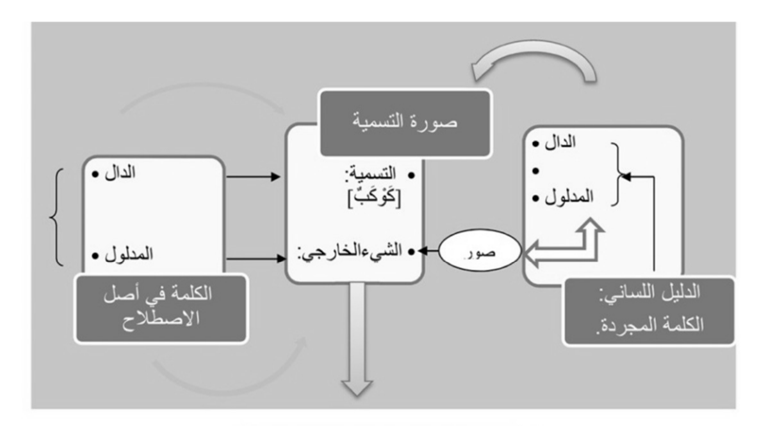
- عرض المفاهيم والأمثلة في مخططات.
- عرض المفاهيم والأمثلة عرضا إلكترونياً.



النموذج 4: نماذج من المخططات الإلكترونية

تكمن قوة المخططات والعرض الإلكتروني في تقاطع المخططات في قوتها الاختزالية والعرض الإلكتروني بطاقاته البصرية والسمعية والإبهارية مع المثال في الهدف المشترك، فالغاية الكبرى من المثال والمخططات والعرض الإلكتروني التوضيح والإبانة، إضافةً إلى تأثير الصورة والنمط الرياضي الاختزالي للأفكار ومنه للأمثلة.

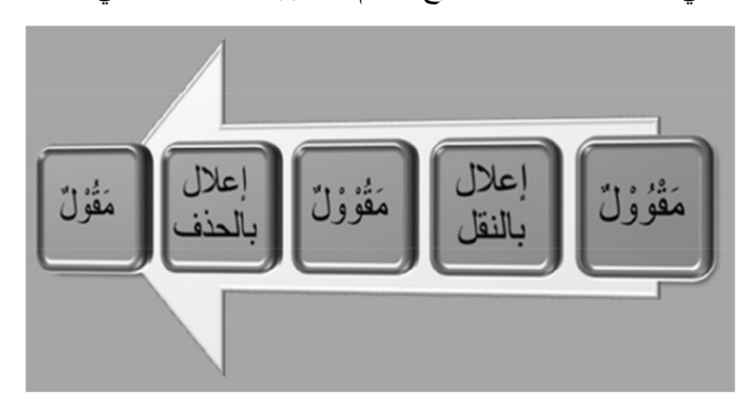
إن عرض المثال بطريقة فنية اختزالية في المخططات عرضاً إلكترونياً، أو ما يمكن تسميته بطريقة العرض المزدوجة، يزيد من قوة المثال وتأثيره، فيصبح بقوة مضاعفة تعادل قوة مجموعة من الأمثلة. إنها طريقة تجعلنا أمام مثال ذي قوة نونية، ولقد بيّنا سابقا مدى التأثير الإيجابي لهذه الآلية عند حديثنا عن واقع المثال الإلكتروني والتقليدي في تعليمية سيميائية الصورة واللسانيات الحاسوبية لطلبة السنة الأولى والثانية ماستر، ولاحظنا كيف كانت النسب مرتفعة وفق العرض الإلكتروني المزدوج بين قوة الإلكترون وقوة الإختزال الرياضي التي تتميز بها المخططات إذا تم بناؤها بناءً جيداً. مثال ذلك مفهوم الدليل اللساني في مقياس اللسانيات العامة والسيميائيات:





المخطط 4: آلية عرض المثال

ومثال ذلك في اللسانيات الحاسوبية شرح مفهوم الخوارزميات التحويلية في اللسانيات العربية:



المخطط 5: الخورازميات التحويلية

خاتمة

انطلاقاً مما تقدم ذكره، يتبيّن لنا:

أولاً: أن المثال تركيب مصنوع نظري أو إجرائي لتوضيح فكرة معينة أو الاستدلال عليها، إنه علامة دالة تقوم على ثنائية الدال والمدلول وعلى فعل التأويل على مستوى التلقي، يتمثل المدلول في المعنى المراد إيصاله، هذا المعنى الذي قد يكون فكرة بسيطة، كما قد يكون بناءً معرفياً، أو نسقاً فنياً إبداعياً، ويتمثل الدال في النمط التعبيري الدال الذي قد يكون دالاً لفظياً منطوقاً أو مكتوباً، كما قد يكون دالا حركيّاً أو دالاً رمزيّاً آخر، إنه علامة تتشكل في فضاء سيميائي متعدد الأبعاد، يقوم على أركان ثلاثة:

أ. البِنية الدلالية: فمهما تعددت أنماط الدوال في بناء المثال يظل المعنى هو الأساس في البناء والهدف.

ب. حسّية الدال: أي أن ينبني المثال وفق نمط تعبيري حسّي، لأن الغاية منه الشرح والتوضيح، وتقريب الصورة، ولحسّية الدال يندرج المثال ضمن نوع مخصوص من العلامات إنه علامة حسّية.

ج. سريان المثال وفق مُقْتضيات العملية التواصلية "المنتج، المتلقي، المقام"، إنه أداة بيان، الغاية منها أن يرتسم المعنى بوضوح في ذهن المتلقي.

ثانياً: إن الخطاب التعليمي الجامعي جزء من المناخ العام للمنظومة التعليمية العاكسة للتفاعل الفكري الروحي بين المعلم والمتعلم وفق طرق استدلالية متعددة، وآليات مختلفة تزاوج اليوم بين النموذج التقليدي والنموذج العصري بتقانته وأبعاده الإلكترونية، وما المثال إلا جزء من هذه الحركة وهذا البناء.

ثالثاً: إن آلية بناء المثال في الخطاب التعليمي الجامعي تتبني على طبيعة المحتوى التعليمي، وعلى مدى فعالية المعلم، وعلى دور المؤسسات في دعم الفكر العلمي التعليمي بالتقانة الحديثة، إنها صناعة تزاوج بين البعدين التقليدي في إطاره التأملي والتفاعلي بين المعلم

والطالب، والإلكتروني في طاقاته التوليدية والاختزالية للزمان والمكان، وطاقته الجاذبية لحسن التركيز والإدراك ومنه الفهم عند المتلقي.

رابعاً: إننا بحاجة ماسة إلى تفعيل الفكر في آليات بناء الأمثلة العاكسة للمفاهيم المجردة التي تنغلق دلالتها على فكر المتلقي، والتي لن تتضح إلا بتفعيل الأمثلة الواقعية والخيالية التي تفجر طاقة المتلقي بين الحس والتجريب والتشويق وفي الوقت ذاته تنشيط القوى التجريدية عند الطالب، لأن الأساس في الخطاب التعليمي توصيل المعلومة بأسهل الطرق وتنمية الفكر الخلاق بداخله لأن الطالب هو أستاذ المستقبل وباحث الغد.

خامساً: إن عملية بناء الأمثلة في الخطاب التعليمي بوجهٍ عام والخطاب التعليمي الجامعي بوجهٍ خاص تمثل إحدى أهم اللبنات القاعدية في بناء التصورات وتمثيلها في الفكر ومن أهم الفعاليات التي تثبت الأفكار في الذهن، برغم تعدد المناهج التعليمية وتركيز المؤسسات على المنظومة التربوية في مختلف جوانبها فإن مركزية المثال في صناعة البرامج والمناهج ما تزال بحاجة ماسة لجهود المفكرين والباحثين والمؤسسات، وعلى وجه الخصوص الأمثلة ذات المستوى الأعلى ونعني بها الأمثلة الدالة على المفاهيم المجردة.

نتمنى في الأخير أن نكون قد وفقنا لما فيه الخير للخطاب التعليمي الجامعي، ولجامعاتنا الجزائرية على وجه الخصوص، والتي هي بحاجة إلى نهضة فكرية حقيقية، ودعم مؤسساتي، وبحاجة ماسة إلى صدق وأمانة الأفراد، لأنها تحمل من الكفاءات ما تحمل، أساتذة وطلبة، خدمة للعلم وأملاً في بناء أجيال تعرف قيمة الحرف وقيمة العربية، وقيمة توظيف الإلكترونيات الحديثة وبناء البرامج والمناهج التعليمية الفعالة خدمة للعربية وأهلها.

قائمة المصادر والمراجع:

1. أسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني، دار المعرفة، بيروت، د.ط.
2. الأمثال في القرآن الكريم وصور من أدبه الرفيع، عبد الرحمن حسن حنبكة الميداني، دار القلم، سوريا، ط2، 1992.
3. تفسير الكشّاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل، الزمحشري، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ط 1، 1972، ج 1.
4. الصورة الفنية في المثل القرآني، محمد حسين علي الصغير، دار الرشيد، بغداد، د.ط، 1981م.
5. القاموس المحيط، الفيروز آبادي، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 8، 2005م، ج 4.
6. لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط 3، 1414هـ، المجلد 12.
7. المفردات في غريب القرآن، الأصبهاني، تحقيق: محمد كيلاني، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، د.ط، 1961م.
8. وسائل وتقنيات التعليم، مندور عبد السلام فتح الله، مكتبة الرشيد، الرياض، ط 2، 148هـ.

قائمة المقالات:

9. استخدام طريقة التعليم المبرمج بدلا من الطرائق التقليدية في مراحل التعليم المختلفة، رياض حسين، مجلة الفتح، تصدر عن كلية التربية، جامعة ديالي، العراق، العدد 26، 2001.
10. دور الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغة العربية"، صفية بن زينة، مجلة جسور المعرفة، تصدر عن مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب، جامعة شلف، الجزائر، المجلد الأول، العدد 2، جوان 2015م، ص 149-150.
11. في التحليل الاجتماعي للظاهرة النحوية" المثال النحوي في كتاب سيبويه بين الدلالة الاجتماعية والقاعدة النحوية"، حسن خميس الملخ، مجلة كلية الآداب والعلوم الإسلامية، تصدرعن كلية الآداب والعلوم الإسلامية، جامعة دبي، العدد العشرون، 2001م.

المواقع الإلكترونية:

http://shbabbek.com/show/29934
https://www.youtube.com/watch?v=SjsTKLJmnf0

مفهوم المساءلة في مجال التعليم
قراءة في التقرير العالمي لرصد التعليم 2018/2017

د. سندس العاتكي

جامعة دمشق– سورية

مقدمة

تسعى المجتمعات في العصر الحالي إلى النهوض بالتعليم ووضعه في المسار الصحيح لتحقيق الأهداف المرجوة منه، لذا أصبحت الحاجة إلى عملية التقويم والمساءلة حاجة مُلِحَّة وضرورية في ظل تنامي نفقات المجال التربوي وزيادة أعداد القوى العاملة في هذا المجال.

والمساءلة (Accountability) كمفهوم مرتبط بعملية الإصلاح الإداري، ليست محاكمة أو تحقيقاً فحسب، بل هي مجموعة من الأساليب والعمليات التي يتم من خلالها التحقق من أن أمور العمل تسير وفقاً لما تم التخطيط له، وضمن أقصى أداء، كما أن تطبيقها على وجه الصحيح يعمل على تخليص أي منظمة من المحسوبية، وتدفعها للعمل وفق معايير التميز وتكافؤ الفرص.[1]

وقد تزايد الاهتمام بموضوع المساءلة في التربية Educational Accountability خلال العقدين الماضيين في ظل التوجهات الحديثة للإصلاح التربوي، وتذكر الموسوعة العالمية للتربية أن المساءلة ظهرت كقضية أساسية في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في الستينات من القرن العشرين وكانت تسير إلى الأمام في المملكة المتحدة في تلك الحقبة، حيث كان الاهتمام في هذين البلدين يدور حول معايير التعليم وتحسين نوعيته والتعامل مع الشكوك التي كانت تدور حوله وكانت مقتصرة على التعليم الابتدائي والثانوي، ثم امتدت إلى التعليم العالي كمطلب

---

[1] أخو رشيدة، عالية. (2006). المساءلة الفاعلة في الإدارة التربوية. دار الحامد للنشر والتوزيع: عمان.

للارتقاء بمستوى النظام التعليمي.[1] فللمساءلة التربوية رسالة هادفة أساسها الإصلاح، ورفع كفاءة أداء العاملين ومن ثَم رفع كفاءة وفاعلية النظام التربوي بكافة عناصره[2] ومن هنا فإن المساءلة بمعناها التربوي الحديث لا تعني إلحاق الضرر بالأشخاص أو المؤسسات، ولا تعني إجراء المحاكمات وتعنيف الأشخاص، بل تعني التوجيه والتعاون وحسن الإفادة من الخبرات النافعة وتبادلها، ووضع ذلك في إطار إنساني يستند إلى القيم الأخلاقية القائمة على العدالة والمساواة بما يكفل تحسين الكفايات التعليمية بتحسين القائمين عليها.

ويتناول هذا البحث تعريفاً بمفهوم المساءلة بوجهٍ عام والمساءلة التربوية بوجهٍ خاص، وُحّدت تأثيراتها وأنواعها، إضافة إلى قراءة في التقرير العالمي لرصد التعليم 2018/2017م بشأن المساءلة، حيث وُحت أهداف التقرير ومفهوم المساءلة كما ورد ضمنه، كما حُددت أدواتها وآلياتها وكيفية مساءلة كل طرف من الأطراف الفاعلة في عملية التعليم بدءاً بالحكومات وانتهاء بالقطاع الخاص. إضافة إلى نظرة نقدية للمساءلة وآلياتها والتوصيات التي تضمنها التقرير لتفادي السلبيات في أثناء تطبيق نظام المساءلة، وتناول البحث بشكل مقتضب مشروع الإصلاح الإداري في الجمهورية العربية السورية وعلاقته بنظام المساءلة، ولاسيما في المجال التعليمي، وانتهى بخلاصة عامة وقائمة بالمراجع.

1. مفهوم المساءلة

يشير الطويل (1999) إلى أن المساءلة لغة هي مصدر الفعل الرباعي (ساءل)، كما أن معاجم اللغة لا تتناول هذا المفهوم بل تفسره من خلال تفسير كلمة مسؤولية والتي تعني الالتزام الأخلاقي للفرد بكل ما يصدر عنه من قول أو فعل، أما المساءلة فتعني قيام الرئيس بمساءلة المرؤوس على ما يقوم بأدائه من أعمال، ومن ثَم إشعاره بمستوى ذلك الأداء من خلال التقييم

---

[1] توق، محي الدين. (1997). المساءلة والديمقراطية، ورقة عمل غير منشورة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية في عمان، الأردن.

[2] الزعبي، ميسون. (2003). درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم، الأردن، عمان

المناسب لتلك الأعمال.[1]

ويعرفها ((Jaafar & Anderson, 2007) بأنها مسؤولية الأفراد عما يقومون به من أعمال،[2] ويشير (Sahlberg, 2010) إلى أن المساءلة هي حافز إيجابي لإظهار إنجاز الأفراد الجيد، ومعاقبة المقصر،[3] أما ماكفرسون (Macpherson, 1996, 80-100) فيشير إلى أن المساءلة تعني الاستعداد للإجابة عن أسئلة الآخرين فيما يتعلق بواجبات الفرد وأدائه،[4] والمساءلة الفاعلة تتطلب جمع البيانات الموضوعية حول السلوكيات المتعلقة بالأدوار، وتقييمها طبقاً لمقاييس ومعايير مناسبة، ومن ثَم التخطيط المنظم للتطوير والتحسين في الواقع الحقيقي.

ويحدد جرونلند (Gronlund,1977) العناصر الأساسية لمفهوم المساءلة بما يأتي:

- الالتزام بالمسؤولية وتقبل المساءلة من جانب المستخدِم.
- تحديد المعايير أو المؤشرات أو المواصفات لمخرجات النظام.
- تقويم المخرجات بدلالة المعايير أو المواصفات.
- تقدير ما يترتب على نجاح المستخدَم أو فشله من جزاء أو عقاب.
- تحديد المسؤول ومن يمكن أن توجه إليه المساءلة.[5]

2. مفهوم المساءلة التربوية وأهدافها

لقد أدى تزايد عدد السكان الذين يتاح لهم الانتفاع بالتعليم، وتدني مستوى التعليم والتحصيل

---

[1] الطويل، هاني عبد الرحمن. (1999). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق. دار وائل للنشر، عمان: الأردن.

[2] Jaafar, S., & Anderson, S. (2007). Policy trends and tensions in accountability for educational management and services in Canada. *The Alberta Journal of Educational Research, 53*(2): 207–227.

[3] Sahleberg, P. (2010): Rethinking accountability in a knowledge society, Spring science and business media B. V. 2010, ***J. educ. Change***, 2010, 11, P.p.45-61

[4] Macpherson, R.J.S. (1996). Educative Accountability Policy Research: Methodology and Epistemology***. Educational Administration Quarterly***. 32(1), 80-106

[5] Groudlund, N. E. , (1977) . Determining Accountability for classroom instruction , New York , USA

إلى تركيز الضوء بشدة على أوجه القصور المستمرة في توفير التعليم وجودته. وقد دفع هذا الأمر إلى جانب محدودية الميزانيات المخصصة للتعليم والتركيز المتزايد على القيمة مقابل المال في جميع أنحاء العالم، دفع البلدان إلى البحث عن حلول ومنها زيادة المساءلة التي غالباً ما تتصدر الحلول.

يعد مفهوم المساءلة قادماً جديداً إلى القاموس التربوي نسبياً، وتتضمن المساءلة التربوية عناصر مثل: الأهداف التربوية والمؤشرات أو التطور باتجاه الأهداف، والمعايير والمقاييس وإجراءات تقديم التفسيرات والنتائج والمحفزات، وهي أيضاً فرصة لإخبار المجتمع وإعلامه كيف أصبحت المؤسسة التربوية أعظم مسؤولية عن نتائج أداء الطلبة.[1]

وتعد المساءلة في التربية مطلباً لفئات المجتمع وشرائحه كافة للتحقق من مدى تحقيق النظم التربوية لتوقعات ورؤى مجتمعاتها، لاسيما وأننا نسمع اليوم الكثير من التساؤلات التي تثار حول مدى فاعلية وكفاية مخرجات النظم التربوية ومدى نجاحها في بناء الأطر المعرفية والقيمية والاتجاهية والمهارية لمدخلاتها البشرية من الطلبة وكذلك ما يتوقع منها من خدمة للمجتمع ومن إثراء للمعرفة والفكر الإنساني، إضافة إل مخرجها الرئيسي وهو بناء الإنسان الصالح.

ولمّا كانت المؤسسة التربوية مؤسسةً اجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة أغراض محددة وغايات واضحة، وَجَبَ أن تخضع للمساءلة كي يضمن المجتمع التحقق الفاعل والإسهام الواعي لنظامه التربوي في بناء الإنسان الذي يستجيب طموحاته ويحقق له استمرارية وجوده.

وتُعرّف المساءلة التربوية بأنها: وصف ناتج العملية التربوية يجري خلالها تقييم برنامج تعليمي من حيث فعاليته وكفاءته في تحقيق تعلم الطالب، ويُعدُّ التربويون مسؤولين عن نجاح البرنامج التعليمي أو فشله.[2]

كما تعني المساءلة التربوية بقاء المجالس المدرسية والإداريين والمعلمين مساءلين

---

[1] Cuneo, J. & Bell, S. Welsh- Gray,. Coral .(1999). Planning for Accountability. *Thrust for Educational Leadership*. 28(3) Retrieved from http:// www.jontventure.org/

[2] بطاح، أحمد. (2006). قضايا معاصرة في الإدارة التربوية. دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان

(مستجوَبين) عن درجة تعلم الطلبة وتطورهم، وهذا يتضمن قبول أولئك الأفراد اللوم على الإخفاق، والمدح والثناء على النجاح، وقد يضاف إلى ذلك أيضاً تفسير سبب الإخفاق وما يجب القيام به لتصحيح الموقف، كل ذلك يضع الموظف أمام مسؤولياته ليفكر في تعديل الموقف بدلاً من أن يأخذ العقوبة وتبقى النتائج كما هي.

ولابد من الإشارة إلى أن المساءلة التربوية ليست عملية عشوائية ولا مزاجية ولا ردود أفعال لأخطاء، بل يجب أن تتضمن مساءلة كل من: الإدارة التعليمية، ومديري المدارس، والمعلمين، والطلبة، ومجالس أولياء الأمور، والمعنيين من المجتمع المحلي، وبطريقة مخططة وهادفة.

ويقدم البعض نظاماً للمساءلة التربوية يشتمل على أربعة عناصر هي:

- وجود معلومات عن أداء المدرسة كنتائج الاختبارات مثلاً.
- وجود معايير للحكم على نوعية ومستوى الأداء في المدرسة.
- وجود عواقب هامة للمدرسة التي تظهر تقدماً أو تقصيراً في تحقيق هذه المعايير (يعني ذلك الثواب والعقاب).
- وجود جهة مسؤولة تتلقى المعلومات لتقييمها والحكم على مدى اقترابها من المعايير المحددة، وممارسة الثواب أو العقاب حيثما وجب ذلك.[1]

هذا وتعد المساءلة التربوية وسيلة مهمة لتحقيق غايات عليا يسعى المجتمع للوصول إليها من تحسين العملية التعليمية والتأكيد على الارتقاء بالأداء وتجويد النتائج. ويشير (الطويل، 2006) إلى مجموعة من الأهداف للمساءلة هي: تصحيح الأخطاء ومعالجتها والحدّ من التمادي فيها أو استفحالها، والوصول إلى مستوى عال من الأداء في بُعديه الكمي والكيفي، والتخلص من المحسوبية وسيادة مبدأ الشفافية، واعتماد مبدأ تكافؤ الفرص وقواعد الجدارة والاستحقاق، والتركيز

---

[1] العمري، حيدر . (2004). **واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية التعليم في الأردن: دراسة تحليله تطويريه**، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

على أهمية المدخلات والممارسات للارتقاء بجودة المخرجات.[1]

3. تأثيرات المساءلة التربوية

تتنوع تأثيرات المساءلة التربوية بين الإيجابية والسلبية، ومن أهم تأثيراتها الإيجابية ما يأتي:

- تجعل التركيز الأكبر على نواتج تعلم الطلبة.
- تعطي دافعية أكبر لتطوير المناهج.
- ترفع من مستوى التوقعات ومن ثَم ترفع من مستوى التحصيل.
- تدفع التربويين إلى تحسين الوسائل المستعملة في التعليم والتقييم.
- تزيد من مستوى الاهتمام عند كل المشاركين في العملية التربوية وكذلك المؤثرين فيها.
- تساعد المعلم على التركيز على تعلم الطلبة.

تؤدي إلى تحديد دور كل من الطالب والمعلم والمدير والمعنيين بمختلف عمليات النظام التربوي بهدف تحقيق عملية مساءلة واعية.

ومع كل هذه النتائج الإيجابية للمساءلة، قد يكون لها بعض النتائج السلبية مثل:

- تجعل المعلمين قلقين بشأن كيف سيجري تقييمهم.
- تزيد الضغط النفسي على التربويين لشعورهم بأنهم دائماً تحت المجهر وخاضعون للمساءلة.
- تهمل الفروق الفردية بين الطلبة الذين لم يَجْرِ تأسيسهم جيداً ولا تنظر إلى تقدمهم الفردي بل تأخذ النتائج النهائية فقط لكل الطلبة.

ومن المنطقي القول إن هذه الآثار السلبية للمساءلة تحدث نتيجة خلل في المنطلقات والمسلمات التي تنبثق عنها بعض برامج المساءلة، لأنه من المفروض أن تنطلق المساءلة من مُسلَّمة أن الفرد نشيط في العمل وراغب في تحمل المسؤولية ولديه المقدرة على التوجيه الذاتي

---

[1] الطويل، هاني. (2006) ***الإدارة التربوية والسلوك المنظمي ـ سلوك الأفراد والجماعات في النظم***، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

والسيطرة الذاتية، وليس من مُسلَّمة أن الفرد كسول بطبيعته وخامل ولا يعمل إلا خوفاً من التهديد وينقصه الطموح ولا يرغب في تحمل المسؤولية.

4. أنواع المساءلة التربوية:

تختلف الرؤية التربوية للمساءلة لاختلاف السياقات التي تجري فيها، لذا فقد صنف (Smith, 1995) المساءلة التربوية إلى ثلاثة أنواع هي:[1]

1.4 المساءلة الأخلاقية:

يكون مديرو المدارس والمعلمون في هذا النوع مسؤولين أخلاقياً أمام الطلبة وأولياء الأمور والإدارة التربوية العليا عن مدى تحقيقهم للمهام الموكولة إليهم بكفاية وفاعلية ويعقدون لقاءات مع أولياء الأمور، يتحدثون عن أوضاع أبنائهم السلوكية وتحصيلهم الدراسي.

2.4 المساءلة المهنية:

تتضمن أساليب التقييم المختلفة التي يقوم بها مديرو المدارس ومعلموها لمدخلات العملية التعليمية وعملياتها، كتقييم طرائق التدريس وأساليب التقييم التي يتبعها المعلمون، ويكون مديرو المدارس والمعلمون مسؤولين أمام أنفسهم وزملائهم عن تحقيق أهدافهم بكفاية وفعالية.

3.4 المساءلة التعاقدية:

بمعنى أن تُوضع مُقَدَّماً شروط العقد، ووصف ما هو مطلوب من

المربي (المعلم والمدير وغيرهما) على وجه التحديد، والاستجابة تفترض التحديد القَبْلي للأهداف، ومعايير التقييم وطريقة القياس وأن تكون المعايير قابلة للقياس.

وقد أضاف جرونلاند (Gronlund, 1977) شكلاً آخر هو المساءلة التجريبية التي تنطلق من أن التعليم يمكن تطويره، وعلى نحو فعَّال من خلال تحميل المسؤولية لطاقم المدرسة تجاه

---

[1] Smith, Roqer.(1995). Successful school management. New York

التجريب، وبشكل نظامي للأساليب المختلفة في التربية والتعليم وتقييم أساليب بديلة بهدف تطوير تلك الأساليب والمواد التي أثبتت أنها أشدّ فاعلية وتحديدها وتعديلها.[1]

ولابد من الإشارة في هذا الإطار إلى مفهوم المساءلة الذكية الذي استُعمل أول مرة في عام (2002) من قبل الأستاذة الجامعية (أونورا أونيل) وذلك في أثناء نقدها في محاضراتها للأساليب الإدارية التفتيشية في المساءلة التقليدية ووصفتها بالمساءلة ذات الأسنان الحادة، وطرحت البديل وهو (المساءلة الذكية)، حيث رأت أونيل (O"Neill) أن أنظمة التقويم الخارجية تقلل من الثقة التي يحتاجها المهنيون ليكونوا فاعلين، وأنه لابُدَّ من زيادة الثقة بين العاملين في المؤسسة، وبين العاملين والمرؤوسين، وتشجيع المؤسسة على التأمل في أدائها، وتوقع الأخطاء قبل حدوثها وتجنبها.

وتوصف هذه المساءلة بالذكية لأنها تستند إلى التأمل والاستقصاء واستثارة التفكير بهدف تطوير الأداء والعمل بروح الفريق،[2] ويمكن تعريف المساءلة الذكية بأنها: نظام مهني إنساني لتقويم الأداء المؤسسي وتحسينه باستمرار، قائم على الثقة بالعاملين ومعارفهم ومهاراتهم،[3]

5. قراءة في التقرير العالمي لرصد التعليم 2018/2017 بشأن المساءلة

تتألف مهمة التقرير العالمي لرصد التعليم من شقين: فهو يمثل أولاً آلية الرصد والإبلاغ بشأن الهدف الرابع الخاص بالتعليم من بين أهداف التنمية المستدامة، وقد تناول العدد الأول من التقرير الصادر في عام 2016 التحديات التي تواجه عملية رصد الخطة الجديدة للتعليم والعلاقات المتبادلة بين التعليم والأهداف الأخرى للتنمية المستدامة. ويقوم ثانياً بتقديم معلومات

[1] Groudlund, N. E. , (1977) . Determining Accountability for classroom instruction , New York , USA

[2] O'Neill, O. (2002): *A question of trust*, Cambridge University Press, Cambridge CB21Rp, United Kingdom, p.57-59

[3] طرخان، محمد عبد القادر.(2009). **إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية**، الأونروا دائرة التربية والتعليم، معهد التربية.

عن تنفيذ الاستراتيجيات الوطنية والدولية بغية المساعدة في تذكير جميع الشركاء الملائمين بمسؤولياتهم في الالتزام بتعهداتهم وذلك كجزء من متابعة واستعراض تنفيذ مجمل أهداف التنمية المستدامة.

ووفقاً لذلك فقد خُصص هذا العدد الثاني من التقرير لمفهوم المساءلة وجرى تناوله من مختلف زواياه والإحاطة به من جوانبه كافة، إذ بدلاً من التعامل مع هذا المفهوم كأمر بديهي مسلم به، تفحص التقرير بعين النقد ما يقوم عليه من أسس وركائز وتفحص إمكاناته وحدوده لمعرفة ما إذا كانت المساءلة فعالة ومجدية وفي أي ظروف.

وقد عُرِّفت المساءلة بأنها: عملية ترمي إلى مساعدة الأطراف الفاعلة على الوفاء بمسؤولياتها وتحقيق أهدافها، ويلتزم بموجبها الأفراد أو المؤسسات –لدواعٍ سياسية أو اجتماعية أو أخلاقية– ببيان كيفية وفائهم بمسؤوليات أنيطت بهم ومحددة تحديداً واضحاً.

ولئن كان مفهوم المساءلة غير معروف أو واضح من الناحية اللغوية والثقافية في العديد من البلدان، فإن له في بلدان أخرى جذوراً راسخة بل ومتغلغلة في صميم الوعي الوطني بحيث صار هناك من يتحدث ب"عصر المساءلة" في مجال التعليم كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية.

وفي سياق الهدف الرابع للتنمية المستدامة، حيث يعد التعليم مسؤولية مشتركة، عالج التقرير مسألة كيفية استعمال المساءلة على نحو يسهم في بناء نظم تعليمية شاملة ومنصفة وذات نوعية جيدة. وتتمثل الرسالة الرئيسة في أن المساءلة هي إحدى الركائز لجودة نظام التعليم.

وبذلك تشكل المساءلة محور التقرير العالمي لرصد التعليم، ويتحدد مفهومها من خلال التأكيد أن الدور الأساسي للحكومات والمدارس والمعلمين في هذا الصدد هو تحديد المسؤوليات تحديداً واضحاً ومعرفة متى وأين يَحْدث الإخلال بها، وما هو الإجراء الواجب اتخاذه في هذا الصدد. فغياب المساءلة يعني تقويض التقدم نحو الهدف المنشود والسماح للممارسات الضارة بالتوغل والتجذر في صميم النظم التعليمية.

ويتضمن تعريف المساءلة في إطار هذا التقرير ثلاثة عناصر رئيسة هي:

- مسؤوليات محددة تحديداً واضحاً.
- الالتزام بالإفصاح عن الكيفية التي جرى فيها الوفاء بالالتزامات.
- المسوغات القانونية والسياسية والاجتماعية والأخلاقية للالتزام بالإفصاح عن كيفية الوفاء بالالتزامات.

وترد مفردة (المساءلة) مرات عديدة في (إطار عمل التعليم لعام 2030) مما يدل على الأهمية التي توليها اليونسكو والمجتمع الدولي لمهام المتابعة والمراجعة من أجل حفز التقدم ورصده، وهذا يعني أيضاً أن على جميع البلدان أن تعمل على إصدار تقارير وطنية لرصد التعليم تبين فيها ما يُحرز من تقدم بموجب ما قطعته على نفسها من التزامات.

وتُعد المساءلة كما وردت في التقرير العالمي لرصد التعليم 2018/2017 وسيلة في غاية الأهمية لتحسين نظم التعليم، حيث يتحدد الغرض من هذا التقرير في أن يكون أداة دعم موثقة بالأدلة لوضع المجتمع الدولي والحكومات أمام مسؤولياتهم ومساءلتهم بشأن الوفاء بالتزاماتهم الدولية وتعزيز التعليم المنصف والشامل والجيد والتعلم مدى الحياة للجميع.

ويؤيد التقرير بقوة المساءلة الفعالة ويعتبرها مسألة أساسية للنظم التعليمية الجيدة النوعية، مع التشديد على كونها وسيلة لبلوغ الغاية –أي أداة لتحقيق الهدف الرابع للتنمية المستدامة– وليست هدفاً في حد ذاتها من أهداف النظم التعليمية.

ويستعرض هذا التقرير مجموعة من أدوات المساءلة في سياقات مختلفة وكيف أنها حفزت أو لم تحفز الأطراف الفاعلة في مجال التعليم إلى تغيير سلوكها حيال تحقيق الهدف الرابع للتنمية المستدامة، ومن هذه النهوج أو الأدوات ما يوضحه الجدول الآتي:

النهج	الوصف	الدافع المحتمل
الانتخابي	يصوت المواطنون لانتخاب أو عدم انتخاب سياسيين لمناصب الدولة	الإقصاء من المنصب

القانوني/التنظيمي	تحدد القوانين أو اللوائح الضوابط والموازنات الرسمية، وتنشر الحكومة تقارير التفتيش أو مراجعة الحسابات	إجراء تأديبي
القائم على الأداء	تقوم السلطات بتقييم المعلومات الخاصة بالأداء فيما يتعلق بالعمليات والمدخلات والمخرجات	العقوبات أو المكافآت
القائم على السوق	يقوم أولياء الأمور والطلاب بتقييم المعلومات المتاحة للجمهور القابلة للمقارنة وانتقاء الخيار التعليمي الذي يفضلونه	الربح
الاجتماعي	يقوم الأفراد أو الجماعات باستعمال تجربتهم الخاصة أو ما لديهم من المعلومات للضغط على الجهات الموفرة للتعليم لتحقيق معايير السلوك المناسب	الواجب الأخلاقي الضغط العام
المهني	يقوم الأقران بمراقبة ومراجعة الآخرين ضمن مجموعتهم لضمان تحقيق المعايير والتوقعات المشتركة	الواجب المهني ضغط الأقران

ولا بد من الإشارة إلى أنه لا يمكن لأي نهج للمساءلة أن ينجح إذا كانت الأطراف الفاعلة تفتقر إلى البيئة المواتية أو أنها غير مهيأة للوفاء بمسؤولياتها. وتتسم البيئة المواتية بأربع خصائص أساسية هي: أولاً: ينبغي أن تتوفر لدى الأطراف الفاعلة معلومات واضحة فهذه الأطراف ينبغي أن تكون على علم بمسؤولياتها وأن تفهمها وتوافق عليها وأن تعرف كيف سيجري تقييم وفائها بهذه المتطلبات. ثانياً: ينبغي أن تتوفر لدى الأطراف الفاعلة الموارد اللازمة لإنجاز مهامها. ثالثاً: ينبغي أن تتوفر لدى الأطراف الفاعلة القدرة على الوفاء بالتزاماتها. رابعاً: ينبغي تحفيز الأفراد على الوفاء بالتزاماتهم، وتشمل الحوافز الثقة في اختيار النهج والغرض منه إضافةً إلى الإرادة السياسية والشخصية لاستكمال المهام المطلوبة.

ويستعرض التقرير العالمي لرصد التعليم 2018/2017 البينات والمعطيات العالمية بشأن الآليات المترابطة التي تستعمل في مساءلة الأطراف الفاعلة الرئيسة المعنية بالتعليم، وفعاليتها في تحقيق الهدف الرابع للتنمية المستدامة، وكيف تجري مساءلتهم، حيث يكون لكل طرف دوره ولكن بدرجات متفاوتة من المسؤولية، وتأتي الحكومات والمدراس والمعلمون على رأس قائمة

الأطراف الفاعلة، ويلحقهم أولياء الأمور والطلبة والمنظمات الدولية والمؤسسات التعليمية الربحية في القطاع الخاص، حيث يجيب التقرير عن الأسئلة الآتية:

* ما مسؤولية الطرف الفاعل؟
* ما المقاربات المستعملة لمساءلة الطرف الفاعل بشأن مسؤولياته، وهل هي فعالة، ولماذا؟
* ما الذي ينبغي أن يتوفر في البيئة المواتية من أجل مساعدة الطرف الفاعل على الوفاء بمسؤولياته؟

وفيما يأتي تفصيل للآليات التي تستعمل لمساءلة كل طرف من الأطراف الفاعلة الرئيسة في التعليم:

1.5 مسؤولية الحكومات

الحكومات هي المسؤولة في نهاية المطاف عن التقدم على طريق تحقيق الأهداف العالمية للتعليم، فالحكومات في البلدان الفقيرة والغنية على حد سواء هي التي تتحمل مسؤولية الوفاء بالالتزامات في مجال التعليم وخططه وتنفيذه ومخرجاته.

لا سيما أن لدى تلك الحكومات مسؤوليات قانونية حيال التعليم، فقد صدقت جميع البلدان على اتفاقية واحدة على الأقل ملزمة قانوناً تتعلق بالحق في التعليم، وتقع على عاتق الحكومات مسؤولية احترام هذا الحق وحمايته وإحقاقه، وتتضمن حالياً 82% من الدساتير الوطنية حكماً بشأن الحق في التعليم، ويُعدُّ هذا الحق في أكثر من نصف البلدان قابلاً لمقاضاة من ينتهكه، وهذا ما يعطي المواطنين الإمكانية القانونية لمقاضاة الحكومة في حال انتهاكها له.

وتشكل نقابات المعلمين جزءاً من المجتمع المدني بمفهومه الواسع مع احتفاظها بصوتها ودورها المتميزين، ويمكن لهذه النقابات أن تساعد على وضع الحكومات أمام مسؤولياتها ومساءلتها في هذا الخصوص من خلال دعم إصلاح التعليم أو مقاومته وتعزيز الحوار بشأن القضايا الحساسة التي قد تتردد الحكومة في معالجتها، ويؤدي الاندماج الرسمي لنقابات المعلمين في عملية صنع القرار إلى تعزيز الشعور بالمسؤولية وزيادة المساءلة وتوفير بيئة مواتية للمعلمين

وتمكينهم في أمورهم وتحسين العلاقات بين النقابات والحكومة.

وتقوم وسائل الإعلام بدور رئيسي في إثارة قضايا هامة تخص التعليم: حيث يحتاج المواطنون إلى معلومات صحيحة من أجل مساءلة الحكومة، ويمكن لوسائل الإعلام أن تقوم بدور الرقيب على الحكومة، وتساعد المواطنين في تقييم أدائها، كما أنها تقوم مقام قناة تستعملها منظمات المجتمع المدني لنشر عملها والترويج لأنشطتها وتنوير الرأي العام أو الجمهور بقضايا مثل الإنصاف ليضعها في اعتباره وضمن خططه، وقد نشرت وسائل الإعلام الدولية والوطنية والمحلية نتائج التقييمات التي يقوم بها المواطنون لتبيان التحديات التي تنطوي عليها عملية توفير المهارات الأساسية لجميع الأطفال.

بيد أن وسائل الإعلام يجب أن تكون مستقلة وخاضعة للمساءلة أيضاً وقادرة على توفير معلومات ذات مصداقية وأن تعبر عن مختلف وجهات النظر الاجتماعية. وينبغي للعاملين في مجال الإعلام الذين يشاركون مشاركة مباشرة في استقصاء الأخبار وتمحيصها وتحليلها وتدوينها ونشرها أن يتمتعوا بالخبرة التقنية اللازمة لتناول قضايا التعليم وأن يكونوا محل ثقة.

2.5 مسؤولية المدارس

تعد المدارس وغيرها من مؤسسات التعليم مسؤولة رسمياً أمام الحكومات ومسؤولة بطريقة غير رسمية أمام أولياء الأمور والطلاب، وتقوم العديد من البلدان بتفويض صلاحية اتخاذ القرار للسلطات المدرسية الإقليمية والمحلية مما يشجع على المساءلة من القاعدة للقمة وبالعكس. ويطرح التركيز على المساءلة تحديات عدة أمام المدارس.

- تفتقر العديد من المدارس الخاصة في البلدان الفقيرة إلى الانتظام والرقابة: شهد العقد الأخير توسعاً ملحوظاً في المدارس الخاصة، ففي المدة بين عام 2005 وعام 2015 ازداد عدد البلدان التي فيها نسبة الالتحاق بالمدارس الخاصة أكثر من 20%، وقد تكاثرت بما يتجاوز قدرة الحكومة على ضبطها وإخضاعها للمعايير واللوائح المتبعة. ولا تزال بعض المدارس غير مسجلة تجنباً للضوابط الصارمة.

بات التفتيش المدرسي ولا سيما في البلدان الغنية يتحول أكثر فأكثر عن التركيز على الامتثال للمعايير التنظيمية نحو تقييم جودة التعليم والتعلم في المدارس، بيد أنه من الصعب القيام بهذه المهمة بصورة حسنة ومرضية، ذلك أن نظم التفتيش في البلدان الفقيرة تعاني من قلة الموارد وضعف القدرات.

وفيما يتعلق بضمان الجودة غالباً ما تفضل البلدان الخصائص التشغيلية القابلة للقياس والملاحظة بسهولة مثل البنية الأساسية ونسبة التلاميذ إلى المعلمين، وتحاول نظم تعليمية أخرى تقييم جوانب في التعليم أكثر دقة، ففي تشيلي يجري تقييم المعلمين في جميع مدارس البلدية مرة كل أربع سنوات وفقاً لمعايير (إطار التعليم الجيد) وهي عملية قوامها التقييم الذاتي والملاحظات الخارجية وتقييم الأقران، ويعاد تقييم المعلمين إذا صُنف أداؤهم على أنه غير مُرضٍ في السنة التالية ويعزلون من التدريس إذا لم يحققوا التقدم المطلوب.

وتعد المساهمات المجتمعية ولا سيما من قبل أولياء الأمور في غاية الأهمية لضمان جودة الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة ومن ذلك مثلاً المؤشر القائم على استطلاعات آراء أولياء الأمور ومدى رضاهم الذي يخرج بصورة منتظمة من قبل الصندوق الوطني لرعاية الأسرة في فرنسا والمعلومات التي يقدمها الممثلون المنتخبون لأولياء الأمور إلى اللجنة المعنية بالطفولة المبكرة التابعة للمجلس العام.

- الأدلة على أن المساءلة القائمة على الأداء توفر تعليماً جيد النوعية ليست حاسمة بل مختلطة: لا توجد أدلة واضحة على أن معاقبة المدارس بسبب نتائج الامتحانات تؤدي لتحسين التعلم: فالإحصاءات لا تظهر عادة وجود أي مكاسب إيجابية من جرّاء ذلك، وإن وجدت فهي هامشية لا وزن لها. فالقانون المعتمد في الولايات المتحدة المعنون (حتى لا يفوت الركب أي طفل) الذي يتوعد المدارس ذات الأداء المتدني بالإغلاق لم يحقق سوى نتائج إيجابية هامشية فيما يتعلق بأداء الطالب، وعمّق في المقابل الهوة بين البيض والسود على مستوى التحصيل الدراسي.

وقد تتعامل المدارس مع نظم المساءلة القائمة على معيار الأداء بطرق سلبية فتعمد إلى

المناورة لتجنب العقوبات وذلك على حساب الإصلاحات الطويلة الأجل، ومن ذلك ما تفيد به البيانات في أستراليا وشيلي وجمهورية كوريا وغيرها من البلدان، حيث جرى إعادة تشكيل مجموعة الاختبارات وتضييق المناهج الدراسية والتدريس لغرض الامتحان والغش، وهذا ما أثر بشكل غير متناسب في المدارس والطلاب المحرومين.

3.5 مسؤولية المعلمين

يتحمل المعلمون المسؤولية الرئيسة عن تعليم الطلاب وتثقيفهم، وهذا ما يجعلهم محط أنظار مختلف الأطراف المعنية الأخرى، وهذا ما يفاقم الضغوط المتنامية التي تواجههم في الكثير من البلدان، ثم إن الطابع المعقد والمتنوع لمهامهم يمكن أن يؤدي إلى أن تتنازع وقتهم مطالب متضاربة، وهذا الأمر يعقد الجهود الرامية إلى مساءلتهم.

- توفير تعليم عالي الجودة مسؤولية المعلمين الأساسية: تخصص معظم بلدان العالم جُلَّ وقت المعلمين للتدريس، وقد اتسع نطاق التعليم الرسمي في بعض البلدان إلى ما هو أبعد من المواضيع الأساسية ليشمل مهارات مشتركة بين المناهج الدراسية وكفاءات اجتماعية وسلوكية وعاطفية، وقد أمضى المعلمون المشاركون في الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم نحو ساعتين في الأسبوع في ممارسة أنشطة خارج المنهاج، وذلك كمعدل يتفاوت بين ساعة في السويد وثمان ساعات في اليابان. ويتحمل المعلمون أيضاً مسؤوليات لا يُعترف غالباً بها أو مكافأتها، وهذا ما يؤدي إلى إحباطهم والنيل من حوافزهم.
- تقييم المعلمين وفقاً لمعيار جودة التعليم يمكن أن يكون صعباً ويتخذ أشكالاً عديدة: تؤثر ثقة الحكومة والجمهور بمهنة التدريس وثقة المعلمين في عملية التقييم تأثيراً كبيراً في فعالية نهوج المساءلة، ففي فنلندا ينشئ المعلمون سياسات مساءلتهم الخاصة بهم، ويدل هذا على الثقة المتبادلة بين الأطراف المعنية، ويلاحظ في المقابل أن الثقة في اليابان تراجعت في عمليات التقييم الدولية بسبب ضعف الأداء، وأدت زيادة آليات المساءلة الخارجية إلى تحميل المعلمين مسؤوليات إضافية تتمثل في رفع التقارير، مما زاد عبء العمل الملقى على عاتقهم والذي

يبلغ أصلاً 54 ساعة في الأسبوع كمعدل.

- عمليات التقييم الرسمية الآلية الأكثر شيوعاً لمساءلة المعلمين: تقوم معظم البلدان باستعمال نهوج متنوعة في تقييم المعلمين، واستعملت الملاحظات المستقاة من قاعة الدرس مباشرة في تقييم 96% من المعلمين في البلدان الغنية في معظمها التي شاركت في الدراسة الاستقصائية الدولية لعام 2013م. ووفق هذه الدراسة فإن 83% من المعلمين قد أفادوا بأن استقصاءات الطلاب كانت جزءاً من عمليات التقييم، ويفترض استعمال التقييمات الطلابية أن بمقدور الطلاب التمييز بين التعليم الجيد وما سواه والإفصاح عن ذلك بصدق. وتعتمد موثوقية التقييمات الطلابية اعتماداً كبيراً على الغرض من التقييم وتصميمه، ويمكن أن ينال منها أو يقف حجر عثرة في طريقها تحيز الطالب، ففي فرنسا وإيطاليا مثلاً حاز المعلمون الذين منحوا طلابهم درجات عالية تقييمات جيدة، وقد يؤثر نوع جنس المعلم على موقف الطالب وتصوراته.

وكانت نتائج اختبارات الطلاب أكثر المكونات شيوعاً في عمليات تقييم المعلمين التي جرت في إطار الدراسة الاستقصائية الدولية لعام 2013. حيث ذكرها 97% من المعلمين، غير أن نتائج الاختبارات تخضع لتأثير العديد من العوامل، منها المنهاج الدراسي المغطى وقدرة الطالب ومشاركة الوالدين وثقافة المدرسة ومواردها، ولا يمكن لدرجات الطالب ونتائج امتحاناته أن تشكل وحدَها مؤشرات موثوقة وذات مصداقية بشأن فعالية المعلمين وكفاءتهم. فالتقييمات الأكثر دقة هي تلك التي تستعمل مصادر متعددة، وهذا الأمر الذي قد يكون صعباً في نظم التعليم التي تعاني من قلة الموارد.

- باتت عمليات تقييم المعلمين تكتسب أهمية متزايدة، ويلاحظ أن أولئك الذين يعتقدون أن هذه المقاربة لعملية المساءلة يمكن أن تخرج بحلول فعالة لمشاكل التعليم يفترضون عادة أن:

  آ. جميع الأطراف الفعالة في التعليم متفقة على النتائج المرجوة التي يمكن قياسها بدقة،

  ب. وأن المسؤوليات محددة تحديداً واضحاً ومعلوماً

  ج. وأن الأطراف الفاعلة والمسؤولة لديها القدرة وَحدها على التأثير في النتائج المرجوة،

د. وأن الحوافز المختارة ستدفع في اتجاه تحقيق النتائج المرجوة.

- يمكن للمواطنين أن يسهموا في عملية مساءلة المعلمين: يمكن للرصد المجتمعي أن يكون مفيداً بوجهٍ خاص في معالجة ظاهرة تغيب المعلمين، مع هذا لا ينبغي التعويل كثيراً على أولياء الأمور في مساءلة المعلمين، إذ يَفتقر تحركهم في هذا المضمار إلى الاستدامة، ففي كينيا تبخرت مكاسب التعلم التي تحققت بفضل رصد الآباء والأمهات للمعلمين وتقييمهم بعد عام من انتهاء عملية الرصد والتقييم.
- وبات استعمال التكنولوجيا لمراقبة المعلمين يتفشى أكثر فأكثر في نظم التعليم، وذلك على الرغم من المخاوف بشأن الثقة والتدخل، حيث هناك الآلاف من قاعات الدرس في الصين تبث ما يدور فيها بثاً مباشراً ليتسنى للآباء والجمهور مراقبة ممارسات التدريس وسلوك الطلبة وإبداء الملاحظات بهذا الشأن، وهناك من ينتقد هذا النهج على اعتبار أن الرقابة المستمرة تنتهك حق المعلمين والطلاب في الخصوصية وأنها يمكن أن تؤثر سلباً في التعليم.

4.5 مسؤولية أولياء الأمور

تُحمّل سياسات المساءلة عادة الحكومات والمدارس والمعلمين مسؤولية إنفاذ الحق في الحصول على تعليم عام جيد النوعية، ولكن لأن التعليم هو مسعى مجتمعي مشترك، فإن أولياء الأمور والطلاب لهم دور مهم يتعين القيام به، فالآباء مسؤولون عن توفير بيئة منزلية وتوفير الدعم لأبنائهم من حيث الحضور المدرسي والجهد من أجل التعلم والتحصيل المعرفي والممارسات السلوكية الصحيحة، ويتحمل الطلاب قدراً أكبر من المسؤولية المتعلقة بالجهد والسلوك مع تقدمهم بالعمر.

- تنص القوانين الخاصة بالتهرب من المدرسة على فرض عقوبات على أولياء الأمور والطلاب: حيث يعد التهرب من المدرسة مشكلة شائعة على المستوى العالمي، وله تداعيات سلبية على المدى القصير والطويل بالنسبة للطلاب، إذ ترتبط هذه الظاهرة بالرسوب المدرسي والتسرب والتورط بأنشطة مخالفة للقانون.

وتتجلى ظاهرة التهرب من المدرسة بشكل أوضح لدى الطلاب من الفئات المحرومة والمهمشة. وعلى الرغم من أن هذه الظاهرة متعددة الأبعاد وتتضافر فيها عوامل مختلفة، فإن دور أولياء الأمور يعد مهماً في التخفيف من وطأتها وتداعياتها.

ولدى الكثير من البلدان قوانين خاصة بالتهرب تحمل أولياء الأمور مسؤولية ضمان الحضور المدرسي لأبنائهم، وتفرض عقوبات في هذا الصدد أكثرها شيوعاً الغرامة المالية، وأقلها شيوعاً العقوبات الجنائية التي تفرضها بضعة بلدان، وأكثر الفئات تضرراً من العقوبات هي الأسر المنخفضة الدخل والنساء اللواتي يترأسن معظم الأسر المعيشية ذات المُعيل الواحد.

يتضح مما تقدم أن القوانين الخاصة بالتهرب من المدرسة ينبغي أن تكون مشفوعة ببنية تساعد على الوقاية من هذه الظاهرة. ومن ذلك تعزيز مسؤولية أولياء الأمور من خلال فهم وتحسين العلاقة بينهم وبين المدرسة، مثلما تبين الشواهد من أستراليا وفرنسا وإيرلندا.

- يقوم أولياء الأمور والطلاب بدور أساسي في تعزيز بيئات آمنة للتعلم: يحتاج الأطفال والمراهقون إلى الشعور بالأمان والدعم في بيئاتهم التعليمية، وللطلاب بوصفهم شركاء فاعلين في خلق هذه البيئة مسؤولية التصرف على نحو مسؤول يكفل للآخرين حق التمتع بهذا الأمان والدعم وعدم حرمانهم منه.

5.5 مسؤولية المنظمات الدولية

تقوم المنظمات الوطنية وغير الوطنية والعابرة للحدود الوطنية بحفز البلدان ودعمها للوفاء بالمعايير الدولية، ولكن مساءلتها ليس بالأمر السهل، ويرجع ذلك جزئياً إلى أن هذه المنظمات مسؤولة أمام عدة أطراف معنية، فعلى سبيل المثال الأمم المتحدة مسؤولة في آن واحد أمام الدول الأعضاء وأمام شعوبها التي قد تنتهك هذه الدول حقوقها.

- المنظمات الدولية تساعد على تحديد الأهداف المشتركة: ينبغي للمنظمات الدولية أن تساعد البلدان الأعضاء وغيرها من الأطراف المعنية على وضع أهداف مشتركة في مجال التعليم وإنشاء آليات للتنفيذ.

تعد مسؤولية المنظمات الدولية في تحديد الأهداف وتيسير عملية تنفيذها ضعيفة إلى حد بعيد على المستوى العالمي، إلا أن الأمر قد يختلف على المستوى الإقليمي، ففي أوربا يتناول الإطار الاستراتيجي للتعليم والتدريب لعام 2020 مسألة التعليم بوصفها جزءاً من استراتيجيته الشاملة للنمو، ويستعمل الاتحاد الأوربي هياكله المؤسسية المتشعبة لتوزيع المهام وتفويضها، وتقوم المفوضية الأوربية بإعداد تقرير سنوي لتتبع التقدم المحرز في اتجاه الأهداف ومؤشرات القياس وتقديم تقرير كل خمس سنوات، بالتعاون مع المجلس الأوربي، بشأن الأولويات والتحديات المشتركة التي تعالج على أفضل وجه من خلال التعاون، ولكن بالرغم من القدرات المؤسسية والتنظيمية القوية، فإن المساءلة بشأن الإجراءات المنسقة لا تزال مجزأة.

6.5 مسؤولية الأطراف الفاعلة من القطاع الخاص الساعية للربح

توفر الأطراف الفاعلة من القطاع الخاص الساعية إلى الربح التعليم الأساسي والخدمات الفرعية أو المساعدة مثل برامج التغذية والمواد التعليمية، وبالنظر لتأثير هذه الأطراف ودورها في مجال التعليم فإن محاسبتها يجب أن تكون فعالة.

- تتطلب برامج التغذية المدرسية الفعالة إخضاعها للرقابة الحكومية: تعد الوجبات المدرسية أكثر أشكال الرعاية الاجتماعية انتشاراً في العالم حيث ينتفع بها واحد من كل خمسة أطفال يومياً، ويعهد في العديد من البلدان إلى الشركات الخاصة بتوفير هذه الوجبات كلياً أو جزئياً، ولكي يكون التعاقد مع هذه الشركات الخاصة مجدياً وفعالاً لا بد من تحديد مسؤوليات الحكومة والمزودين تحديداً واضحاً مع توفر الشفافية والتمويل الكافي.

ويساعد الرصد الحكومي الفعال على ضمان انتفاع الطلاب المحتاجين والفقراء بالوجبات المدرسية واستهدافهم من قبل مزودي الخدمات الغذائية.

- الدروس الخصوصية يمكن أن تؤثر سلباً في الإنصاف في التعليم: تمثل الدروس الخصوصية ظاهرة عالمية تشمل على أقل تقدير نصف طلاب المدارس الثانوية المستقصاة من بلدان متنوعة مثل أذربيجان والصين وإسبانيا. أما دور الحكومات في هذا الصدد فيقوم أساساً على

تشجيع المساءلة من خلال توفير معلومات للمستهلكين وعقد الشراكات مع المدارس والعمل مع نقابات المعلمين لوضع المعايير، حيث تشترط هونغ كونغ في الصين على المراكز التعليمية الحصول على تراخيص وتوفير المعلومات للعملاء. كما تعمل على تعزيز الشفافية من خلال نشر قائمة على الشابكة (الانترنت) بأسماء المراكز المسجلة وملاحقة المدارس غير المسجلة وإحالتها إلى القضاء.

6. نظرة نقدية

باتت المساءلة تعد أكثر فأكثر جزءاً أساسياً من مجموعة متكاملة من الحلول، ويرحب التقرير العالمي لرصد التعليم بهذا المنحى، وذلك لسببين: أولهما أن التقرير قد أنشئ كأداة للمساءلة، فهو يقوم بجمع الأدلة والبيانات لمساعدة القراء على فهم طبيعة ونطاق قضايا التعليم، وتحديد الأطراف المسؤولة، ويحث الأطراف الفاعلة سواء كانت منظمات المجتمع المدني أو الحكومات أو المنظمات الدولية على العمل في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة. والسبب الثاني هو أن القيام بالمسؤوليات والوفاء بها ليس بالأمر السهل، ولابد للطرف الذي يتحمل العبء أن يكون ظاهراً وليس مستتراً، فإخفاء الهوية تحجب المساءلة وتشجع التسيب والإهمال حتى وإن كانت النيّات حسنة، والمساءلة شرط أساسي للإدارة الرشيدة فهي تحمي النظم التعليمية من أولئك الذين يستغلون مناصبهم من أجل الوصول إلى غايات خاصة وتحقيق مكاسب شخصية. ولهذا السبب تنطوي المساءلة على إمكانات واعدة في ظل ظروف معينة فيما يتعلق بتجديد نظم التعليم إذا ما صُممت ونُفذت انطلاقاً من رؤية بناءة.

وقد عرض هذا التقرير مقاربات عدة أو استراتيجيات للمساءلة يمكن ان تكون فعالة مع بعض الأطراف الفاعلة وفي سياقات معينة ولأغراض محددة.

حيث كان للآلية السياسية للمساءلة دور مؤثر في بعض الأحيان، فالحركات الاجتماعية ورقابة وسائل الإعلام وتدقيقها وصندوق الانتخاب، كلها تعد عوامل محفزة دفعت الحكومات إلى العمل واتخاذ إجراءات لمصلحة التعليم عندما توفرت للجمهور مساحة كافية للتعبير عن رأيه.

وتعد الطرق القانونية والتنظيمية للمساءلة العمود الفقري لدولة تعمل بشكل على نحوٍ، من حيث التحقق من اتباع المعايير وإزالة الممارسات الخاطئة كما هو الحال في قضايا لفساد التي يمكن ان تستنزف المال العام.

وتعتمد فعالية الآليات القائمة على الأداء عادة على الشفافية وتعريف واسع للأداء، ومعلومات جيدة، إضافة إلى الاستقلالية في صنع القرار.

وقد طرحت المساءلة الاجتماعية باعتبارها حلاً لتعزيز الرقابة على المستوى المحلي عندما تكون المؤسسات الحكومية غير قادرة أو غير راغبة في سَدِّ احتياجات المواطنين، وتكون آليات المساءلة الاجتماعية مفيدة عندما تكون مدعومة جيداً بالتدريب والموارد المالية وتستهدف سلوكاً يمكن ملاحظته بسهولة.

وتعمل المساءلة المهنية أو الداخلية على زيادة الحوافز من خلال تعزيز ثقافة الاحترام، حيث يتم وضع معايير وقيم مشتركة، وقد أسهمت في بناء ثقافة مدرسية قوية على عمليات تفتيش وتقييم خارجية بناءة.

إلا أن بعض مقاربات المساءلة السالفة الذكر قد لا تطبق بصورة فعالة بل إنها أحياناً قد تؤدي إلى نتائج عكسية، ومنها مثلاً: عندما تفتقر وسائل الإعلام إلى القدرة على الرقابة، أو تكون منحازة سياسياً، عندها ينخفض مستوى الحوار العام بشأن قضايا التعليم ويجري إشغال الجمهور بقضايا سطحية. وعندما تكون المعايير طموحة جداً وتكون الموارد البشرية والمادية ضعيفة، فإن البلدان تثقل كاهلها بلوائح غير واقعية يجري تجاهلها عملياً.

ونورد مثالاً آخر: فعندما يتم يُهَدَّدُ أولياء الامور بفرض غرامات عليهم إذا لم يكفلوا الحضور المدرسي لأبنائهم وعدم تغيبهم، فإن الأسر الفقيرة هي من يتحمل عواقب ذلك. كما أن التعويل على أولياء الأمور لمراقبة ومتابعة المعلمين والمدرسة لن يكون في محله إذا كان أولياء الأمور يفتقرون إلى القدرة اللازمة لذلك.

إضافة إلى أن المكافآت مثل رواتب المعلمين المشروطة بالأداء يمكن أن يترتب عليها نتائج

مضرة، ويمكن ان يترتب عليها ممارسات مثل تقليص المنهاج الدراسي والتركيز على التدريس لغرض الامتحان.

لذا ينبغي وضع آليات واضحة للمساءلة من أجل الوفاء بالالتزامات العالمية المشتركة بالتعليم المنصف والشامل والعالي الجودة والتعلم مدى الحياة للجميع.

وبناء على ما سبق يقدم التقرير مجموعة توصيات لمساعدة الحكومات والأطراف الفاعلة في التعليم على تصميم وتنفيذ نظم متينة وسليمة للمساءلة.

7. التوصيات المنبثقة عن التقرير العالمي بشأن المساءلة

ينبغي وضع آليات واضحة للمساءلة من أجل الوفاء بالالتزامات العالمية المشتركة بالتعليم الشامل والمنصف والعالي الجودة والتعلم مدى الحياة للجميع. وقد أظهر هذا التقرير مجموعة واسعة متنوعة من النهوج والمقاربات لموضوع المساءلة بدءاً من البلدان التي تغيب فيها المساءلة وينتهك فيها الحق في التعليم بلا رادع أو رقيب، وانتهاء ببلدان تعتبر المساءلة غاية في حد ذاتها وليست وسيلة لتحسين التعليم.

وتبدأ المساءلة في مجال التعليم مع الحكومات في المقام الأول باعتبارها الجهة الضامنة للحق في التعليم وعلى عاتقها تقع المسؤولية الأساسية في إحقاق هذا الحق وإتاحته للجميع. فما من دولة في العالم اليوم إلا وقد صدَّقت على اتفاقية دولية واحدة على الأقل تلزمها بضمان الحق في التعليم. ومع ذلك نجد أن 55% فقط من الدول تعتبر الحق في التعليم قضية قابلة للتقاضي، أي إن هناك قوانين تسمح للمواطنين بمقاضاة الجهات المسؤولة عن الإخفاقات وأوجه القصور في مجال التعليم، وينبغي لمنظمات المجتمع المدني والمجتمع الدولي ممارسة الضغط من أجل إنفاذ الحق في التعليم واحترامه، ويشمل ذلك الحق في المقاضاة ضمن الأطر القانونية الوطنية.

1.7 تصميم نظام قوي وسليم للمساءلة

1.1.7 ينبغي للحكومات أن تهيئ حيزاً من أجل مشاركة هادفة وتمثيلية لجميع الأطراف المعنية

في سبيل بناء وترسيخ الثقة والفهم المشترك لمسؤوليات كل منها بمشاركة جميع الأطراف الفاعلة في مجال التعليم. ويشمل ذلك جميع المستويات والإدارات الحكومية والسلطات التشريعية والقضائية والمؤسسات المستقلة والمدارس والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب والمجتمع المدني ونقابات المعلمين والقطاع الخاص والمنظمات الدولية، وتشمل الخطوات في هذا الاتجاه ما يلي:

آ. توفير حيز رسمي لإجراء حوار هادف بين الأطراف المعنية المتعددة، لا سيما الأطراف غير الحكومية.

ب. تعزيز دور لجان التعليم التابعة للهيئات التشريعية من خلال إجراء عمليات مراجعة منتظمة وبناء قدرات أعضائها.

ج. نشر تقرير سنوي لرصد التعليم يتضمن الإجراءات المتخذة والنتائج التي ساهمت في تحقيقها، في جميع مستويات التعليم، وذلك لمنفعة الجمهور.

2.1.7 ينبغي أن تقوم الحكومات بوضع خطط معقولة وذات مصداقية لقطاع التعليم وإعداد ميزانيات شفافة تحدد فيها المسؤوليات تحديداً واضحاً وآليات مستقلة للمراجعة.

3.1.7 ينبغي للحكومات أن تضع لوائح وآليات للرصد تتسم بالمصداقية والكفاءة والفعالية وأن تلتزم بإجراءات المتابعة والجزاء عندما لا تستوفى المعايير.

4.1.7 ينبغي للحكومات أن تصمم آليات للمساءلة على مستوى المدرسة والمعلمين تكون داعمة وتربوية وتتجنب الآليات العقابية، لا سيما الآليات التي تستند إلى مقاييس الأداء الضيقة.

5.1.7 ينبغي للحكومات أن تعزز حرية التعبير في إطار ديمقراطي يسمح بتعدد الآراء ووجهات النظر وأن تحمي حرية وسائل الإعلام في تفحص أحوال التعليم والتدقيق فيها، وأن تنشئ مؤسسات مستقلة تتيح للمواطنين التعبير عن شكاواهم من خلالها.

2.7 تنفيذ نظام قوي وسليم للمساءلة

بِقَطْع النظر عن طبيعة تصميم نظام المساءلة ومدى جودته وفعاليته، إذا كانت الحكومات

وغيرها من الأطراف المعنية الأساسية يفتقرون إلى الالتزام الحقيقي والمعلومات المناسبة والموارد والقدرات، فإن من الصعب تطبيق نظام المساءلة.

1.2.7 المعلومات: ينبغي أن تتاح لصانعي القرار بيانات شفافة وموائمة في الوقت المناسب، مثل المعلومات التي تعمق الفهم والإدراك لمكامن الضعف والقوة في النظام التعليمي، وتساعد على بناء نظام فعال للمساءلة. كما ينبغي توخي الحكمة عند التعامل مع هذه البيانات.

2.2.7 الموارد: ينبغي توفير موارد كافية لتمويل النظام التعليمي: حيث ينبغي على الحكومات أن تفي بالتزاماتها بإنفاق 4% على الأقل من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم.

3.2.7 القدرات: ينبغي للأطراف الفاعلة أن تكون مجهزة بالمهارات والتدريب اللازم للوفاء بمسؤولياتها: حيث ينبغي على الحكومات أن تكفل وجود مؤسسات قوية تتمتع بالقدرة على ردع الفساد في التعليم وكشفه والتحقيق فيه، كما ينبغي عليها أن تعامل المعلمين كمهنيين تساعد في بناء قدراتهم المهنية من خلال الاستثمار في البرامج التعليمية الأولية وفي أثناء الخدمة وتوفير الاستقلالية لهم.

ويمكن إضافة **المقترحات** الآتية الهادفة لتنفيذ المساءلة التربوية:

- تبني نظام المساءلة الذكية الذي يعطي للعاملين دوراً بارزاً في تأمل أعمالهم ومراجعتها وتقويمها وتحسينها، عن طريق تعميق إحساسهم بالمسؤولية الذاتية والجماعية العالية تجاه عملهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة حيال أدائهم لتحقيق الأهداف المشتركة للمؤسسة.
- إضافة مقررات جامعية للطلبة ذات صلة بالمساءلة الإدارية حتى يصبح المفهوم واضحاً ومحدداً لدى أغلبية الأفراد.
- إجراء لقاءات تربوية لتبادل الخبرات في تطبيق المساءلة الإدارية.
- تفعيل مجالس أولياء الأمور والمعلمين بما يتيح مشاركتهم بوضع السياسات وعملية الإصلاح.
- إنشاء قنوات اتصال واضحة بين المدارس وأولياء الأمور لتحسين مشاركة المعلومات.

8. مشروع الإصلاح الإداري في الجمهورية العربية السورية ونظام المساءلة

أطلق السيد الرئيس بشار الأسد المشروع الوطني للإصلاح الإداري الذي يعتمد على محاور عدة أولها خلق منهجية واحدة ومتجانسة لكل الوزارات بواسطة مركز يسمى مركز القياس والدعم الإداري وتأسيس موقع الكتروني بهدف التواصل مع المواطنين وتلقي مقترحاتهم وشكاويهم.

يحتاج إنجاز المشروع بالإطار الصحيح إلى آليات ترتبط بنقطتين أساسيتين هما الشفافية والمساءلة، كما يحتاج إلى آلية تنفيذية من خلال إحداث مركز دعم قياس الأداء الذي يقدم الرؤى وكل ما هو مطلوب لإعادة دراسة مؤسسات الحكومة دراسةً كاملة وإعادة هيكليتها بما يتناسب ومؤشرات الأداء للمؤسسات الشبيهة فيها على المستوى العالمي.

إن المؤشرات الأساسية لمشروع قياس الأداء الإداري والتي سيبدأ بها المشروع، تتلخص في خمس نقاط أساسية هي الرضا عن الخدمة أو المنتج وتقييم مستوى الخدمة الناتجة عن هذه المؤسسة ورضا المواطن ورضا الموظف والتنظيم المؤسساتي وأتمتة إدارة موارد المؤسسات، إضافة إلى أنه سيجري في المرحلة اللاحقة الأخذ بعين الاعتبار مؤشرات الأداء لسلوك الموظف ومدى التزامه بعمله.

وسيعمل المشروع على استنهاض قدرات كل موظف لديه رؤية متميزة لتطوير مؤسسته وسيرسل رسائل إلى الموظف الروتيني والمتسيب في عمله لتطوير نفسه وسينهي المحسوبيات في التعيين وسينال الرضا من قبل الموظف.

ومن ثَم ستكون مسؤولية الموظف ضمن هذا المشروع هي تحقيق نتاجات محددة وفق معايير وأنظمة محددة، وفي حال وجود أي خلل فعلى الفرد الاستعداد للإجابة عن السؤال المتوقع، لماذا حدث ذلك؟ (وهذا هو جوهر المساءلة). حيث إن تفعيل المساءلة كمبدأ أساسي في العمل الإداري يجري وفق معايير محددة، وانتشارها كقيمة في الممارسات الإدارية سوف تؤدي إلى تصحيح أعمال المنظمة من خلال إيجاد ثقافة إدارية وتنظيمية تعتمد اعتماداً أساسيّاً

على التوجه بالنتائج، والتزام الأفراد بالشفافية، مما يعزز حسن العلاقات ما بين الإدارة والموظفين ويعمل على تحسين التماسك الاجتماعي.

ويتطلب تطبيق هذا المشروع في مجال التربية والتعليم تشكيل فريق الجودة واعتبار كل فرد في المدرسة أو المؤسسة التعليمية مسؤولاً عن الجودة، وتحديد معايير الأداء المتميز لكل أعضاء الفريق السابق، وسهولة وفعالية الاتصال والتواصل بين أعضاء الفريق، وتطبيق نظام الاقتراحات والشكاوي وتقبل النقد بكل شفافية وديمقراطية، وتعزيز الالتزام والانتماء للمدرسة بكل الطرق المتاحة للإدارة، وتدريب المعلمين باستمرار وتعريفهم على ثقافة الجودة، لرفع مستوى الأداء المهني، ونشر روح الجدارة التعليمية (الثقة/الصدق/الأمانة/الاهتمام الخاص بالطلاب)، ومساعدة المعلمين على اكتساب مهارات جديدة في إدارة المواقف الصفية والتركيز على الأسئلة التفكيرية، وتحسين مخرجات التعليم والعمل على إعداد شخصيات قيادية من الطلاب وزيادة مشاركة الطلاب في العمل المدرسي، و تعزيز السلوكيات الإيجابية واستثمارها والبناء عليها وتعديل السلوك السلبي بأسلوب توجيهي وإرشادي.

خلاصة عامة

في نهاية المقال لابُدَّ من القول: عندما نجد مئات الملايين من الناس مازالوا غير ملتحقين بالمدارس، وأن الكثير ممن التحقوا بها لم يحققوا الحد الأدنى من المعارف والمهارات الواجب اكتسابها عن طريق التعليم، يبدو بوضوح أن نظم التعليم لا تسير على المسار الصحيح نحو تحقيق الأهداف المنشودة منها.

ويمكن أن تكون المساءلة أحد الحلول المرجوة للخروج من هذا الوضع والنهوض بالتعليم ووضعه في المسار الصحيح له.

وكما أكد التقرير العالمي لرصد التعليم إن التعليم مسؤولية مشتركة تتحملها جميع الأطراف الفاعلة حيث يقوم كل منها بدوره في تحسن نظم التعليم، لذا يجب مساءلة جميع هذه الأطراف بدءاً من الحكومات ثم المدارس والمعلمين وأولياء الأمور والطلبة والمنظمات الدولية والجهات المزودة للخدمات التعليمية في القطاع الخاص والمجتمع المدني وانتهاء بوسائل الإعلام.

وهذا كله يتطلب ضمان الشفافية وتوفر المعلومات وعدم التركيز على الإجراءات العقابية بل تحديد المشاكل والعمل على حلها، ووضع آليات واضحة للمساءلة من أجل الوفاء بالالتزامات العالمية المشتركة بالتعليم الشامل والمنصف والعالي الجودة والتعلم مدى الحياة للجميع.

المراجع

- أخو رشيدة، عالية.(2006). المساءلة الفاعلة في الإدارة التربوية. دار الحامد للنشر والتوزيع: عمان.
- بطاح، أحمد. (2006). قضايا معاصرة في الإدارة التربوية. دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان
- توق، محي الدين. (1997). المساءلة والديمقراطية، ورقة عمل غير منشورة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية في عمان، الأردن.
- الزعبي، ميسون. (2003). درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم، الأردن، عمان
- طرخان، محمد عبد القادر.(2009). إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية، الأونروا دائرة التربية والتعليم، معهد التربية.
- الطويل، هاني .(2006). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي - سلوك الأفراد والجماعات في النظم، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- الطويل، هاني عبد الرحمن. (1999). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق. دار وائل للنشر، عمان: الأردن.
- العمري، حيدر .(2004) واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية التعليم في الأردن: دراسة تحليله تطويريه، رسالة ماجستير غير منشور ة، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.
- اليونسكو.(2018). التقرير العالمي لرصد التعليم–المساءلة في مجال التعليم– الوفاء بتعهداتنا. منشورات اليونسكو.ط2.
- Cuneo, J. & Bell, S. Welsh- Gray,. Coral .(1999). Planning for Accountability. Thrust for Educational Leadership. 28(3) Retrieved from http:// www.jontventure.org/.
- Groudlund, N. E. , (1977) . Determining Accountability for classroom instruction , New York , USA
- Jaafar, S., & Anderson, S. (2007). Policy trends and tensions in accountability for educational management and services in Canada. The Alberta Journal of Educational Research, 53(2): 207–227.
- Macpherson, R.J.S. (1996). Educative Accountability Policy Research: Methodology and Epistemology. Educational Administration Quarterly. 32(1), 80-106.
- Sahleberg, P. (2010): Rethinking accountability in a knowledge society, Spring science and business media B. V. 2010, J. educ. Change, 2010, 11, P.p.45-61.
- Smith, Roqer.(1995). Successful school management. New York
- O'Neill, O. (2002): A question of trust, Cambridge University Press, Cambridge CB21Rp, United Kingdom, p.57-59